



**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ.ΤΜΗΜΑ
ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

**«ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ (2;7 ΕΩΣ 3;6 ΕΤΩΝ),
ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ
‘ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ DERBYSHIRE’
(DERBYSHIRE LANGUAGE SCHEME – DLS)
ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ»**

Σπουδάστρια: Βασιλική Ρούσσου

**Επιβλέπουσες καθηγήτριες: Ζαροκανέλλου Βασιλική
Ιωάννου Δήμητρα**

Πτυχιακή Εργασία

ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2014

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

| | |
|--|---|
| Ευχαριστίες.....σελ. | 5 |
| Περίληψη στην ελληνική γλώσσα.....σελ. | 6 |
| Περίληψη στην αγγλική γλώσσα (Abstract).....σελ. | 7 |
| Συντομογραφίες.....σελ. | 8 |

I. Εισαγωγή

| | |
|--|----|
| 1.1. Ορισμός και διατύπωση του προβλήματος.....σελ. | 9 |
| 1.2. Σκοπός της εργασίας.....σελ. | 10 |
| 1.3. Περιορισμοί / Οριοθετήσεις της έρευνας.....σελ. | 11 |

II. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

| | |
|---|----|
| 2.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση της γλώσσας | |
| 2.1.1. Η κατάκτηση της Γραμματικής.....σελ. | 13 |
| 2.1.2. Θεωρίες για τη γλωσσική ανάπτυξη | |
| 2.1.2. α) Η εμπειριοκρατική προσέγγιση.....σελ. | 14 |
| 2.1.2. β) Η συμπεριφοριστική προσέγγιση.....σελ. | 15 |
| 2.1.2. γ) Η ορθολογιστική προσέγγιση: Εστίαση στη θεωρία του Chomsky.....σελ. | 16 |
| 2.2. Τα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης: Εστίαση στον μορφο-συντακτικό τομέα | |
| 2.2.1. Το προ-λεκτικό στάδιο.....σελ. | 19 |
| 2.2.2. Η Διάκριση των σταδίων μορφο-συντακτικής ανάπτυξης με κριτήριο το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος.....σελ. | 20 |
| 2.2.3. Η διάκριση των σταδίων μορφο-συντακτικής ανάπτυξης με κριτήριο το είδος των λεκτικών εκφορών του παιδιού ανά ηλικιακή περίοδο.....σελ. | 24 |

| | |
|---|----|
| 2.2.4. Μελέτες Ελλήνων ερευνητών για τις μορφολογικές δεξιότητες των μονόγλωσσων, ελληνόφωνων παιδιών, ηλικίας 2;7 ως 3;6 ετών.....σελ. | 34 |
| 2.2.5. Συγκεντρωτικά στοιχεία για τη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων ηλικίας 2;7 έως 3;6 ετών.....σελ. | 36 |
| 2.3. Περιγραφή της Γλωσσικής Δοκιμασίας Derbyshire (ΓΔ-D / Derbyshire Language Scheme –DLS-).....σελ. | 39 |
| 2.3.1. Η ΓΔ-D ως εργαλείο Αξιολόγησης.....σελ. | 40 |
| 2.3.1.α) Αδρή Αξιολόγηση (ΑΑ).....σελ. | 41 |
| 2.3.1.β) Λεπτομερής Αξιολόγηση Κατανόησης (ΛΑΚ).....σελ. | 42 |
| 2.3.2. Η ΓΔ-D ως εργαλείο θεραπευτικής παρέμβασης.....σελ. | 44 |
| 2.3.3. Πλεονεκτήματα της ΓΔ-D για τα ελληνικά δεδομένα.....σελ. | 45 |
| 2.3.4. Μειονεκτήματα της ΓΔ-D για τα ελληνικά δεδομένα.....σελ. | 46 |
| 2.3.5. Χρήση της ΓΔ-D σε έρευνες του εξωτερικού.....σελ. | 46 |
| 2.3.6. Η συμβολή της ΓΔ-D σε ερευνητικά προγράμματα στην Ελλάδα.....σελ. | 47 |

III. Μεθοδολογία

| | |
|---|----|
| 3.1. Ερευνητικός Σχεδιασμός.....σελ. | 50 |
| 3.2. Δείγμα.....σελ. | 50 |
| 3.2.1. Κριτήρια επιλογής του δείγματος.....σελ. | 51 |
| 3.3. Όργανα Μέτρησης.....σελ. | 52 |
| 3.4. Διαδικασία Μέτρησης.....σελ. | 52 |
| 3.4.1. Επίπεδο μίας λέξης.....σελ. | 54 |
| 3.4.2. Επίπεδο 2 λέξεων.....σελ. | 57 |
| 3.4.3. Επίπεδο 3 λέξεων.....σελ. | 59 |
| 3.4.4. Επίπεδο 4 λέξεων.....σελ. | 61 |
| 3.4.5. Επίπεδο 5-10 λέξεων.....σελ. | 62 |
| 3.5. Τρόπος βαθμολόγησης των απαντήσεων του δείγματος | |
| 3.5.1. Απαντήσεις Επιπέδου μίας λέξης.....σελ. | 64 |
| 3.5.2. Απαντήσεις Επιπέδων 2, 3 & 4 λέξεων.....σελ. | 65 |
| 3.5.3. Απαντήσεις Επιπέδου 5-10 λέξεων.....σελ. | 66 |

| | |
|---|----|
| 3.5.3.α) Υποδοκιμασία 1 – Εξέταση με Εικόνες.....σελ. | 67 |
| 3.5.3.β) Υποδοκιμασία 3 – Κάρτες Αντιστροφής.....σελ. | 68 |
| 3.6. Τρόπος ανάλυσης των αποτελεσμάτων.....σελ. | 69 |

IV. Αποτελέσματα

| | |
|--|----|
| 4.1. Συντακτικές δομές που έχει κατακτήσει κάθε ηλικιακή ομάδα.....σελ. | 70 |
| 4.2. Συντακτικές δομές που διαφέρουν σημαντικά ανάμεσα στις δύο ομάδες.....σελ. | 72 |

V. Συζήτηση Αποτελεσμάτων

| | |
|---|----|
| 5.1. Ποιοτικά αποτελέσματα | |
| 5.1.1. Επίπεδο μίας λέξης.....σελ. | 75 |
| 5.1.2. Επίπεδο 2 λέξεων.....σελ. | 76 |
| 5.1.3. Επίπεδο 3 λέξεων.....σελ. | 78 |
| 5.1.4. Επίπεδο 4 λέξεων.....σελ. | 79 |
| 5.1.5. Επίπεδο 5-10 λέξεων.....σελ. | 79 |
| 5.2. Ποιοτικές παρατηρήσεις | |
| 5.2.1. Κίνητρο συνεργασίας των παιδιών.....σελ. | 81 |
| 5.2.2. Πιθανές τροποποιήσεις της ΓΔ-D στα ελληνικά.....σελ. | 82 |
| 5.2.3. Μορφολογικές παρατηρήσεις.....σελ. | 85 |

| | |
|------------------------|----|
| VI. Συστάσεις.....σελ. | 88 |
|------------------------|----|

| | |
|----------------------------|----|
| VII. Βιβλιογραφία.....σελ. | 89 |
|----------------------------|----|

| | |
|--------------------------|----|
| VIII. Παράρτημα.....σελ. | 93 |
|--------------------------|----|

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ξεκινώντας την εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής, είχα την τύχη και τη χαρά να έχω κοντά μου ανθρώπους που με στήριξαν και με βοήθησαν καθ' όλη τη διάρκεια της προετοιμασίας της. Σε αυτά τα άτομα που στάθηκαν στο πλευρό μου, καθένας με τον τρόπο του, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις επιβλέπουσες καθηγήτριές μου, την κα Ζαροκανέλλου Βασιλική και την κα Ιωάννου Δήμητρα, που με τις γνώσεις και την εμπειρία τους με βοήθησαν να δομήσω και να διαμορφώσω την εργασία μου. Τις ευχαριστώ επίσης για τη συνεχή καθοδήγησή τους, τόσο στο συγγραφικό, όσο και στο ερευνητικό μέρος της εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω θερμά τις διευθύντριες των παιδικών/βρεφονηπιακών σταθμών από όπου συνέλεξα το δείγμα της έρευνάς μου: την κα Σταγάκη, διευθύντρια του παιδικού σταθμού "Πειραχτήρι", την κα Καραχάλιου, διευθύντρια των ομώνυμων εκπαιδευτηρίων, την κα Ζαρμακούπη, διευθύντρια του βρεφονηπιακού σταθμού "Τα Διαμαντάκια", την κα Χατζή, διευθύντρια του κέντρου προσχολικής αγωγής "Σταθμούλης" και την κα Κωνσταντινίδα, διευθύντρια του βρεφονηπιακού σταθμού "Τα Ζαβολάκια". Η βοήθεια των ίδιων, καθώς και των βρεφονηπιοκόμων που εργάζονταν στους παιδικούς/βρεφονηπιακούς σταθμούς τους ήταν πολύτιμη.

Δε θα μπορούσα φυσικά να παραλείψω από τις ευχαριστίες την οικογένεια, τους συγγενείς και τους φίλους μου, που στάθηκαν στο πλευρό μου, συνοδοιπόροι στην πορεία ολοκλήρωσης της εργασίας μου. Σας ευχαριστώ όλους θερμά!

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Η παρούσα πτυχιακή πραγματεύεται τη μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης των τυπικά αναπτυσσόμενων, μονόγλωσσων νηπίων ηλικίας 2;7-3;6 ετών, με μητρική γλώσσα την ελληνική. Πρόκειται για μια γλώσσα που δεν έχει μελετηθεί επαρκώς και ιδιαίτερα όσον αφορά την κατάκτηση του μορφο-συντακτικού της τομέα. Τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν την κατάκτησή του από το τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί προορίζονται για την αγγλική γλώσσα που δε διαθέτει τον μορφολογικό πλούτο της ελληνικής, με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η καθολικότητά τους. Αν και δε μπορεί να αμφισβητηθεί το γεγονός ότι ορισμένα σημεία της μορφο-συντακτικής ανάπτυξης εμφανίζουν καθολική ισχύ, τα στάδιά της διαμορφώνονται βάσει των ιδιογλωσσικών χαρακτηριστικών κάθε γλώσσας και στην περίπτωση της ελληνικής δεν έχουν προσδιοριστεί με σαφήνεια.

Για το λόγο αυτό, στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας έγινε προσπάθεια να προσδιοριστούν οι μορφολογικές και συντακτικές δομές που κατακτώνται από τα τυπικά αναπτυσσόμενα Ελληνόπουλα. Επιλέχθηκαν ηλικίες από 2;7 έως 3;6 ετών που εμφανίζουν ιδιαίτερο γλωσσικό ενδιαφέρον. Συγκεντρώθηκε έτσι, δείγμα 27 νηπίων που μελετήθηκαν χωρισμένα σε δύο ηλικιακές ομάδες (2;7-3;0 ετών και 3;1-3;6 ετών).

Για τον προσδιορισμό των γλωσσικών εκφορών τους, χορηγήθηκε ένα ξενόγλωσσο εργαλείο αξιολόγησης και παρέμβασης, η “Γλωσσική Δοκιμασία Derbyshire” (ΓΔ-D), που δε χρειάζεται ιδιαίτερη προσαρμογή στα ελληνικά. Το τεστ εξετάζει την παραγωγή διαφορετικών μορφο-συντακτικών δομών σε Επίπεδο παραγωγής μίας λέξης έως και 5-10 λέξεων. Οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφηκαν, μελετήθηκαν και έπειτα συγκρίθηκαν.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά των δύο ομάδων δεν έχουν κατακτήσει την πλειονότητα των μορφο-συντακτικών δομών που αξιολογεί η ΓΔ-D. Επίσης, όπως ήταν αναμενόμενο, τα παιδιά ηλικίας 3;1-3;6 ετών έχουν κατακτήσει μεγαλύτερο αριθμό μορφο-συντακτικών δομών σε σχέση με τα νήπια ηλικίας 2;7-3;0 ετών. Συγκρίνοντας, τέλος, τα ποσοστά των απαντήσεων που έδωσαν οι δύο ομάδες, προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις περισσότερες.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΤΗΝ ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ (ABSTRACT)

This dissertation deals with the study of language development of typically developed, monolingual children, aged 2;7-3;6 years old, whose native language is Greek. Greek is a language that hasn't been studied thoroughly and specifically its morphological and syntactic domain. The majority of the scientific research on morpho-syntactic acquisition has been conducted in English, a morphologically poor language compared to Greek. This difference raises questions about the universality of morpho-syntactic acquisition. It seems that its stages depend on the internal characteristics of each language and as far as Greek is concerned, they haven't been accurately determined.

For this reason, in the research part of this dissertation, it has been attempted to specify the morpho-syntactic structures acquired by typically developed Greek children. Ages chosen for the study (2;7-3;6 years) experienced linguistic interest. The sample collected consisted of 27 children who were studied divided into two separate age groups (2;7-3;0 years and 3;1-3;6 years).

In order to define the morpho-syntactic structures they use, we prescribed a test called 'Derbyshire Language Scheme' (DLS), which doesn't need adaptation in Greek. DLS studies the production of different morpho-syntactic structures from one-word Level production up to 5-10 words Level production. Children's answers were noted down, studied and analyzed.

Research results showed that both age groups haven't acquired most of DLS's structures. Furthermore, as it was expected, children aged 3;1-3;6 years old have acquired more morpho-syntactic structures, compared to those aged 2;7-3;0 years old. Finally, comparing the percentages of the two age groups' answers, it aroused that most of them exhibited statistically significant differences.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΑ : Αδρή Αξιολόγηση

ΓΔ-D : Γλωσσική Δοκιμασία Derbyshire

ΕΕΙ : Επίπεδο Εκφραστικής Ικανότητας

ΚΓ : Καθολική Γραμματική

ΛΑΚ : Λεπτομερής Αξιολόγηση Κατανόησης

ΜΜΕ: Μέσο Μήκος Εκφωνήματος

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Ορισμός και διατύπωση του προβλήματος

Η γλώσσα αποτελεί για τον άνθρωπο το σημαντικότερο μέσο επικοινωνίας του με τον περίγυρό του. Ανεξάρτητα από φυλετικούς, γεωγραφικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς ή άλλους παράγοντες, ένα τυπικά αναπτυσσόμενο άτομο κατακτά με σχετική ευκολία τη γλώσσα στην οποία εκτίθεται. Η έκθεση στα γλωσσικά ερεθίσματα ξεκινά από τη στιγμή της γέννησής του και είναι απαραίτητη για την ομαλή και φυσιολογική ανάπτυξή του. Μέσω αυτής ενεργοποιείται η έμφυτη νευρολογική ικανότητα του εγκεφάλου για την κατάκτησή του λόγου, που διέρχεται από διάφορα αναπτυξιακά στάδια (Fromkin, Rodman & Hyams, 2010).

Μιλώντας για το “λόγο” αναφερόμαστε ουσιαστικά σε 3 γλωσσικά υποσυστήματα, όπως περιγράφηκαν από τους Bloom & Lahey κοντά στα τέλη της δεκαετίας του ‘70: στη *μορφή*, το *περιεχόμενο* και τη *χρήση* του λόγου (Νικολόπουλος, 2008). Η μορφή περιλαμβάνει τους κανόνες της φωνολογίας, της σύνταξης και της μορφολογίας. Ο όρος *φωνολογία* αναφέρεται στο συνδυασμό των ήχων μιας γλώσσας (Νικολόπουλος, 2008). Η *σύνταξη* περιγράφει τους γραμματικούς κανόνες που ορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι λέξεις μπορούν να συνδυαστούν για το σχηματισμό φράσεων και προτάσεων (Brandone et al., 2006 ; Fromkin, Rodman & Hyams, 2010). Τέλος, η *μορφολογία* αφορά τους κανόνες που διέπουν τη χρήση των μορφημάτων, δηλαδή των μικρότερων γλωσσικών μονάδων που φέρουν σημασία και διακρίνεται σε δύο είδη (Brandone et al., 2006 ; Fromkin, Rodman & Hyams, 2010). Το πρώτο είδος μορφολογίας είναι η *κλιτή ή κλιτική μορφολογία*, η οποία πραγματεύεται τις αλλαγές σε μια λέξη που δεν έχουν επίπτωση στην υποκείμενη σημασία ή τη συντακτική κατηγορία της, ενώ το δεύτερο είδος της, η *παραγωγική ή ετυμολογική μορφολογία*, μελετά τις αλλαγές που μεταβάλλουν τη λέξη (Harley, 2008).

Τα μορφήματα, τα οποία μελετά η μορφολογία, διακρίνονται επίσης σε δύο είδη: στα *ελεύθερα* και στα *δεσμευμένα* (Fromkin, Rodman & Hyams, 2010). Τα πρώτα είναι τα μορφήματα που από μόνα τους συνιστούν λέξεις (π.χ. οι λέξεις λοιπόν, εδώ, πάνω και πίσω είναι ελεύθερα μορφήματα). Αντίθετα, τα δεσμευμένα μορφήματα δεν αποτελούν αυτόνομες λέξεις, αλλά –σε γλώσσες όπως η ελληνική–

εμφανίζονται μέσα στις λέξεις είτε πριν από άλλα μορφήματα, ως *προθήματα*, είτε μετά από άλλα μορφήματα, ως *επιθήματα* (Fromkin, Rodman & Hyams, 2010).

Όσον αφορά το δεύτερο υποσύστημα του λόγου, το *περιεχόμενο*, αναφέρεται στη σημασιολογία της γλώσσας, ενώ η *χρήση ή πραγματολογία* του λόγου αναφέρεται στους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς και στον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα προσαρμόζεται από τον ομιλητή για τους διάφορους επικοινωνιακούς του σκοπούς (Brandone et al., 2006 ; Νικολόπουλος, 2008).

Όλοι αυτοί οι τομείς του λόγου διέρχονται από ποικίλα στάδια στην πορεία της φυσιολογικής ανάπτυξης και είναι πολύπλευροι ως προς τη μελέτη τους.

Αν και τα αναπτυξιακά στάδια έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών ήδη από τον 17^ο αιώνα, οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί αφορούν την αγγλική γλώσσα με τα δεδομένα στην ελληνική να είναι αρκετά περιορισμένα, ιδιαίτερα όσον αφορά την κατάκτηση του μορφο-συντακτικού τομέα.

1.2. Σκοπός της εργασίας

Η έλλειψη επαρκών ερευνητικών δεδομένων σχετικά με την μορφο-συντακτική ανάπτυξη των ελληνόφωνων νηπίων, οδήγησε στο σχεδιασμό της παρούσας πτυχιακής. Σκοπός της είναι η μελέτη της μορφο-συντακτικής ανάπτυξης των τυπικά αναπτυσσόμενων μονόγλωσσων νηπίων ηλικίας 2;7 έως 3;6 ετών με μητρική γλώσσα την ελληνική, αλλά και η σύγκριση των μορφο-συντακτικών δομών που παράγουν τα νήπια, χωρισμένα σε δύο επιμέρους ηλικιακές ομάδες (2;7-3;0 και 3;1-3;6 ετών).

Οι συγκεκριμένες ηλικίες κρίθηκαν κατάλληλες για μελέτη, αφενός γιατί δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς στα ελληνικά, αφετέρου διότι εμφανίζουν ξεχωριστό ερευνητικό ενδιαφέρον. Από τη μία, στις ηλικίες κάτω των 3;0 ετών παρατηρείται ραγδαία αύξηση της γλωσσικής ανάπτυξης (Κατή, 2000). Από την άλλη, περίπου στα 3;0 έτη το παιδί αρχίζει να αποκτά μορφολογική επίγνωση, ικανότητα-ορόσημο για την κατάκτηση του λόγου (Dromi, 1987).

Για τη μελέτη των γλωσσικών δομών που εκφέρουν τα νήπια στις παραπάνω ηλικίες, χρησιμοποιήθηκε ένα ξενόγλωσσο εργαλείο αξιολόγησης και παρέμβασης, η ‘‘Γλωσσική Δοκιμασία Derbyshire’’ (ΓΔ-D / Derbyshire Language

Scheme –DLS-). Αν και η ΓΔ-D δεν έχει σταθμιστεί στα ελληνικά, επιλέχθηκε για τη συλλογή δείγματος λόγω από τα νήπια, καθώς αξιολογεί μεγάλο αριθμό μορφο-συντακτικών δομών και δε χρειάζεται προσαρμογή στα ελληνικά (Βογινδρούκας, 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη το σκοπό της παρούσας πτυχιακής, προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιες από τις μορφολογικές και συντακτικές δομές που αξιολογεί η ΓΔ-D εκφέρονται από τα παιδιά ηλικίας 2;7 έως 3;0 ετών;
- 2) Ποιες από τις μορφολογικές και συντακτικές δομές που αξιολογεί η ΓΔ-D εκφέρονται από τα παιδιά ηλικίας 3;1 έως 3;6 ετών;
- 3) Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς τις μορφο-συντακτικές δομές που εκφέρουν τα νήπια ηλικίας 2;7-3;0 ετών σε σχέση με τα νήπια ηλικίας 3;1-3;6 ετών;

1.3. Περιορισμοί / Οριοθετήσεις

Για τη σωστή διεξαγωγή της έρευνας έπρεπε να πληρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις, οι οποίες αποτέλεσαν και τα κριτήρια επιλογής του δείγματος. Μία από τις βασικότερες ήταν η ηλικία των νηπίων να βρίσκεται στα προβλεπόμενα όρια. Επιπλέον, τα νήπια έπρεπε να είναι μονόγλωσσα με μητρική γλώσσα την ελληνική και τυπικά αναπτυσσόμενα, με βάση τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τις βρεφονηπιοκόμους. Μια ακόμη οριοθέτηση ήταν να δοθεί έγκριση από τους γονείς και τους διευθυντές των παιδικών/βρεφονηπιακών σταθμών από όπου συγκεντρώθηκε το δείγμα, ώστε να συμμετάσχει στην έρευνα. Οι εγκρίσεις είχαν γραπτή μορφή και έφεραν την υπογραφή του γονέα και του διευθυντή, καθώς και τη σφραγίδα του παιδικού/βρεφονηπιακού σταθμού.

Εκτός από τις οριοθετήσεις, σκόπιμο είναι να αναφερθούν και ορισμένοι περιορισμοί της έρευνας. Ένας εξ' αυτών είναι το μικρό μέγεθος του δείγματος που ενδεχομένως να επηρεάσει την αξιοπιστία των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Επιπλέον, το γεγονός ότι το δείγμα συλλέχθηκε αποκλειστικά από παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς του νομού Αττικής ενδεχομένως να επηρεάζει τα

ερευνητικά αποτελέσματα. Είναι πιθανό να προέκυπταν διαφορές εάν στο δείγμα συμπεριλαμβάνονταν νήπια που διαμένουν στην περιφέρεια και μεγαλώνουν κάτω από διαφορετικές συνθήκες.

Να σημειωθούν, τέλος, ορισμένοι περιορισμοί που αφορούν το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δείγματος λόγου από τα νήπια. Η ΓΔ-D χορηγήθηκε στα νήπια έχοντας μεταφραστεί από τα αγγλικά και χωρίς να έχει διεξαχθεί κάποια πιλοτική έρευνα που να αφορά τη χορήγησή της στην ελληνική γλώσσα. Παρόλα αυτά, αν και ερευνητές όπως ο Βογινδρούκας (2002) υποστηρίζουν το αντίθετο, ενδέχεται το εργαλείο να χρειαζόταν ορισμένες τροποποιήσεις πριν χορηγηθεί σε ελληνικό πληθυσμό. Ορισμένες πιθανές τροποποιήσεις θα συζητηθούν στο κεφάλαιο των ποιοτικών παρατηρήσεων της έρευνας.

II. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την κατάκτηση της γλώσσας

2.1.1. Η κατάκτηση της Γραμματικής

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002), η *γραμματική* ορίζεται ως το σύνολο των μορφολογικών και συντακτικών κανόνων που διέπουν μια γλώσσα. Πρόκειται ουσιαστικά για την περιγραφή της δομής μιας γλώσσας, την ανάλυση στα επιμέρους στοιχεία της, αλλά και την περιγραφή των σχέσεων και των λειτουργιών τους.

Οι Fromkin, Rodman & Hyams (2010) γενικεύουν ακόμα περισσότερο τον όρο “*γραμματική*” θεωρώντας ότι περιλαμβάνει εκτός από τους μορφολογικούς και συντακτικούς κανόνες μιας γλώσσας και τη φωνολογία, δηλαδή το φθογγικό της σύστημα, τους τρόπους με τους οποίους οι φθόγγοι σχετίζονται με τις σημασίες (σημασιολογία), καθώς και το λεξικό της.

Η γραμματική μιας γλώσσας αντιπροσωπεύει τη γλωσσική ικανότητα του ομιλητή, δηλαδή την διαίσθησή του για το ποιες προτάσεις της γλώσσας-στόχου είναι γραμματικά ορθές και ποιες όχι (Harley, 2008). Η κατάκτησή της ξεκινά στην προσχολική ηλικία και ολοκληρώνεται στην εφηβεία (Fromkin, Rodman & Hyams, 2010).

Πριν όμως από την κατάκτηση της γραμματικής της μητρικής γλώσσας του ομιλητή, προηγείται η κατάκτηση μιας γραμματικής που περιέχει το σύνολο των αρχών που διέπουν όλες τις υπαρκτές ανθρώπινες γλώσσες, της λεγόμενης “*Καθολικής Γραμματικής*” (Fromkin, Rodman & Hyams, 2010 ; Τερζή, 2014). Η “*Καθολική Γραμματική*” (ΚΓ) περιλαμβάνει αφηρημένες αρχές που καθοδηγούν τη γλωσσική κατάκτηση (Pannemann, 2007). Ο Αμερικανός γλωσσολόγος και φιλόσοφος Noam Chomsky υποστήριξε ότι το παιδί, ανάλογα με τα γλωσσικά ερεθίσματα που λαμβάνει από το περιβάλλον του, ανακαλύπτει ποια από τα

στοιχεία της ΚΓ αποτελούν τμήμα της γραμματικής της μητρικής του γλώσσας, ώστε να αρχίσει σιγά-σιγά να την κατακτά (Μαρίνης, 2008).

Παρόλα αυτά, διχογνωμία έχει προκαλέσει στην επιστημονική κοινότητα το κατά πόσο η αφηρημένη γνώση της ΚΓ είναι διαθέσιμη στο παιδί κατά τα πρώτα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης. Η μία άποψη που επικρατεί είναι η λεγόμενη “*Θέση της Μειωμένης Ικανότητας*” (reduced competence position), η οποία πρεσβεύει ότι το παιδί αποκτά πρόσβαση σε κομμάτια της ΚΓ μέσα από την ωρίμανσή του (Pannemann, 2007). Η δεύτερη άποψη που έχει διατυπωθεί είναι η λεγόμενη “*Θέση της Πλήρους Ικανότητας*” (full competence position) που υποστηρίζει ότι το παιδί έχει πρόσβαση στην ΚΓ από την αρχή της γλωσσικής κατάκτησης, με τις αρχές της γραμματικής του να μη διαφέρουν από εκείνες των ενηλίκων ομιλητών της γλώσσας (Pannemann, 2007).

2.1.2. Θεωρίες για τη γλωσσική ανάπτυξη

Η γλωσσική κατάκτηση ή διαφορετικά η κατάκτηση του λόγου έχει μπει στο επίκεντρο της προσοχής της επιστημονικής κοινότητας εδώ και πολλούς αιώνες. Διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς από πληθώρα ερευνητών, πολλές από τις οποίες έχουν δεχθεί σκληρή κριτική, ενώ άλλες έχουν δεχτεί την υποστήριξη της επιστημονικής κοινότητας και είναι ευρέως αποδεκτές μέχρι και σήμερα. Ορισμένες από αυτές τις προσεγγίσεις είναι η συμπεριφοριστική, η γνωστική, η κοινωνικο-γνωστική και η ψυχοκοινωνιολογική, κάθε μια από τις οποίες προσπαθεί να ερμηνεύσει από τη δική της σκοπιά το φαινόμενο της γλωσσικής κατάκτησης (Δράκος, 1999). Στην παρούσα υποενότητα θα αναφερθούν 3 από τις πιο σημαντικές: η εμπειριοκρατική, η συμπεριφοριστική και η ορθολογιστική προσέγγιση, η τελευταία με έμφαση στις απόψεις ενός από τους σημαντικότερους πρεσβευτές της, του Noam Chomsky.

2.1.2.α) Η εμπειριοκρατική προσέγγιση

Οι πρώτες θεωρίες που διατυπώθηκαν για τη γλωσσική κατάκτηση είναι οι λεγόμενες “εμπειριοκρατικές” και χρονολογούνται ήδη από τον 17^ο αιώνα. Οι εμπειριοκράτες υποστήριζαν ότι οι γνώσεις και η συμπεριφορά του ανθρώπου δεν

είναι έμφυτες, αλλά είναι αποτέλεσμα των εμπειριών που αποκτά. Ένας από τους πρώτους εμπειριοκράτες που διατύπωσαν την άποψή τους για τη ανάπτυξη της γλώσσας ήταν ο Άγγλος φιλόσοφος John Locke, ο οποίος υποστήριξε ότι ο άνθρωπος γεννιέται “tabula rasa”, δηλαδή “άγραφος πίνακας” (Τερζή, 2014).

Σχεδόν 4 αιώνες αργότερα, ένας ακόμη εμπειριοκράτης, ο Tomasello (2003), πιστεύοντας και ο ίδιος ότι η γλωσσική κατάκτηση δε σχετίζεται με βιολογικούς παράγοντες, διατύπωσε τη λεγόμενη “Θεωρία κατασκευής”, που είναι μια από τις επικρατέστερες για την ερμηνεία της γλωσσικής κατάκτησης μέχρι και σήμερα (Μαρίνης, 2008). Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι το βασικό χαρακτηριστικό της γλώσσας είναι ο συμβολικός της χαρακτήρας και ότι η ανάπτυξή της είναι απόρροια της γενικότερης νοητικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα γλωσσικά ερεθίσματα από το περιβάλλον του (Μαρίνης, 2008).

Οι ικανότητες που πρέπει να έχει το παιδί για να κατακτήσει το λόγο είναι, σύμφωνα με τον Tomasello, να αντιλαμβάνεται τις προθέσεις των άλλων ατόμων (π.χ. να κατευθύνει την προσοχή του μαζί με των υπολοίπων), καθώς και να αναλύει, να ανακαλύπτει μοτίβα και να κατηγοριοποιεί τα διάφορα γλωσσικά ερεθίσματα. Αυτές οι ικανότητες βοηθούν το παιδί να κατασκευάσει την αφηρημένη γραμματική της γλώσσας στην οποία εκτίθεται (Μαρίνης, 2008).

2.1.2.β) Η συμπεριφοριστική προσέγγιση

Η υπόθεση του συμπεριφορισμού (ή μιχεβιορισμού) θεμελιώθηκε το 1924 από τον Αμερικανό ψυχολόγο John Watson, ο οποίος, στηριζόμενος στην εμπειριοκρατική θεώρηση, εισήγαγε αυτή τη νέα θεωρητική προσέγγιση σχετικά με τη γλωσσική κατάκτηση. Σύμφωνα με την υπόθεση του συμπεριφορισμού -και κατά παρόμοιο τρόπο με την εμπειριοκρατική θεώρηση- η συμπεριφορά του ανθρώπου είναι επίκτητη. Για τους συμπεριφοριστές η γλώσσα αποτελούσε μια μορφή συμπεριφοράς (Harley, 2008/2001).

Ένας από τους πιο ένθερμους οπαδούς της υπόθεσης του συμπεριφορισμού ήταν ο Αμερικανός ψυχολόγος B.F. Skinner, ο οποίος, μελετώντας τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς του ατόμου στη μάθηση, διατύπωσε το 1938 την “Υπόθεση της συντελεστικής μάθησης” (operant conditioning) (Τερζή, 2014). Η υπόθεση αυτή στηρίχθηκε στο “Νόμο της Επίδρασης” (Law of effect) που πρώτος

διατύπωσε ο Αμερικανός ψυχολόγος E. L. Thorndike το 1898. Ο “Νόμος της Επίδρασης” περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος αναπτύσσει συμπεριφορές που επιδρούν στο περιβάλλον, προκαλώντας σε αυτό επιπτώσεις (Skinner, 1953). Βασισμένη σε αυτή τη θεώρηση, η “Υπόθεση της συντελεστικής μάθησης” υποστηρίζει ότι ο τρόπος που συμπεριφέρεται ο άνθρωπος είναι απόρροια των συνεπειών παλαιότερων, παρόμοιων συμπεριφορών του (Skinner, 1953).

Ο Skinner ισχυρίστηκε ότι η “Υπόθεση της Συντελεστικής Μάθησης” μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ερμηνεία της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού. Συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι η γλώσσα μαθαίνεται από το περιβάλλον του παιδιού μέσω μίμησης και απομνημόνευσης της ομιλίας των ενηλίκων, βάσει του μοντέλου “Ερέθισμα \rightarrow Αντίδραση \rightarrow Αμοιβή”. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, όταν δοθεί στο παιδί το κατάλληλο ερέθισμα, αυτό αντιδρά παράγοντας σειρές λέξεων που αναπαριστούν το συγκεκριμένο ερέθισμα. Ανάλογα με το αν η έκφραση που θα παράγει το παιδί είναι σωστή ή λανθασμένη, δίνεται αντίστοιχα θετική ή αρνητική ενίσχυση από τους φροντιστές του. Το αποτέλεσμα και των δύο ειδών ενίσχυσης είναι να αυξηθεί η πιθανότητα κατάλληλης μελλοντικής απόκρισης και έτσι το παιδί να οδηγηθεί στην παραγωγή σωστών λεκτικών εκφορών (Skinner, 1953).

2.1.2.γ) Η ορθολογιστική προσέγγιση: Εστίαση στη θεωρία του Chomsky

Οι ορθολογιστές έβλεπαν την γλωσσική κατάκτηση από διαφορετική σκοπιά. Σε αντίθεση με τους εμπειριοκράτες και τους συμπεριφοριστές, θεωρούσαν ότι η κατάκτηση της γλώσσας προϋποθέτει εκτός από την ύπαρξη γλωσσικής εμπειρίας και ένα γενετικό υπόβαθρο.

Ένας από τους κυριότερους εκπροσώπους του ορθολογισμού, στις απόψεις του οποίου θα εστιάσει η παρούσα υποενότητα, είναι ο Noam Chomsky. Ο Chomsky (1957) ανέπτυξε τη λεγόμενη “Γλωσσολογική ή Γενετική θεωρία” του, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα αποτελεί έμφυτο χαρακτηριστικό του ανθρώπου, συνιστώντας ικανότητα ανεξάρτητη από τις άλλες γνωστικές δομές (Harley, 2008/2001 ; Μαρίνης, 2008). Παρόμοια άποψη εξέφρασε και ο Lanneberg μερικά

χρόνια αργότερα (1964), τονίζοντας επίσης την ύπαρξη ενός βιολογικού υποβάθρου στη γλωσσική κατάκτηση (Βογινδρούκας, 2009).

Παρόλα αυτά, η θεωρία του Chomsky δέχτηκε κριτική από μεταγενέστερους του ερευνητές, όπως ο Sinclair - de Zwart (1973), ο οποίος αμφισβήτησε την άποψη ότι η γλωσσική κατάκτηση μπορεί να επιτελεσθεί ανεξάρτητα από τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού.

Η “Γενετική θεωρία” του Chomsky εξελίχθηκε πολύ μέσα στο πέρασμα των χρόνων. Μια από τις τελευταίες εκδοχές της, γνωστή ως “Μινιμαλισμός” (1995) υποστηρίζει ότι η γλώσσα βασίζεται σε κανόνες και ότι η γνώση της σύνταξης μπορεί να κλειστεί σε έναν πεπερασμένο αριθμό συντακτικών κανόνων, ακόμα και αν ο χρήστης της γλώσσας δεν τους συνειδητοποιεί πάντα. Έτσι, μπορεί να καταλάβει πότε μια πρόταση είναι γραμματική και πότε είναι αντιγραμματική (Harley, 2008/2001).

Ο Chomsky δεν περιορίστηκε όμως στην ανάπτυξη της “Γενετικής θεωρίας” του, αλλά άσκησε και κριτική στις απόψεις του συμπεριφοριστή Skinner. Το 1959, στο άρθρο του “Κριτική στην λεκτική συμπεριφορά του Skinner”, αντέκρουσε την “Υπόθεση της Συντελεστικής Μάθησης” και το μοντέλο που πρόσβευε ο τελευταίος. Αρχικά, υποστήριξε ότι ένα ερέθισμα δεν αναπαρίσταται από έναν συγκεκριμένο και περιορισμένο αριθμό εκφράσεων, όπως ισχυρίστηκε ο Skinner, αλλά μπορεί να αναπαρασταθεί από άπειρες, γραμματικά σωστές εκφράσεις, κάτι που είναι επιτρεπτό από τους κανόνες της γλώσσας (Βογινδρούκας, 2009 ; Τερζή, 2014). Ισχυρίστηκε επίσης, ότι η γλώσσα δε μαθαίνεται με επιβράβευση των σωστών εκφορών του παιδιού ή με αποδοκιμασία / τιμωρία του όταν προβαίνει σε γραμματικά - συντακτικά λάθη, μιας και, συνήθως, οι γονείς δεν ασχολούνται με το να διορθώσουν ή να επιβραβεύσουν τα παιδιά τους κατά την παράγωγή του αυθόρμητου λόγου (Βογινδρούκας, 2009 ; Τερζή, 2014). Επιπλέον, αντικρούοντας τις απόψεις του Skinner, υποστήριξε ότι η γλώσσα δε μαθαίνεται μέσα από μίμηση ή απομνημόνευση της γλώσσας των ενηλίκων, αλλά κατακτάται μέσα από τις λεγόμενες “θετικές μαρτυρίες”, που σημαίνει ότι το παιδί κατακτά το λόγο στηριζόμενο σε αυτά που ακούει (Τερζή, 2014).

Απαντώντας στο ερώτημα του πώς είναι δυνατόν τα παιδιά να κατακτούν μια γλώσσα σε σύντομο χρόνο και μόνο με βάση τις θετικές μαρτυρίες, που ήταν και το βασικό ερώτημα που απασχολούσε τους ορθολογιστές, ο Chomsky (1968) έκανε λόγο για την έμφυτη γλωσσική ικανότητα του ανθρώπου. Όπως

προαναφέρθηκε, η γλωσσική ικανότητα είναι η γενετικά προκαθορισμένη διαίσθησή του ανθρώπου για το ποιες είναι οι αποδεκτές προτάσεις της γλώσσας του και ποιες όχι, ακόμα και αν δεν τις έχει ακούσει ποτέ πριν (Hyams, 2008). Η γλωσσική ικανότητα αποτελεί κατά κύριο λόγο ασυνείδητη γνώση μιας γλώσσας (Πήτα, 2001 ; Fromkin, Rodman & Hyams, 2010). Η χρήση της γλωσσικής ικανότητας στην κατανόηση και παραγωγή μιας γλώσσας είναι η λεγόμενη *γλωσσική επιτέλεση* (Fromkin, Rodman & Hyams, 2010).

Παρόλο λοιπόν που το παιδί αντιμετωπίζει αρχικά δυσκολίες στην κατάκτηση της μητρικής του γλώσσας, δεδομένου ότι οι εκφορές των ενηλίκων ομιλητών της είναι συχνά ελλιπείς, με λάθη, παύσεις και άλλες ιδιαιτερότητες, η ανάπτυξή της συντελείται πολύ γρήγορα, αν αναλογιστεί κανείς ότι οι βασικότερες συντακτικές δομές, οι φωνολογικοί κανόνες και πολλοί από τους μορφολογικούς κανόνες της γλώσσας κατακτώνται ήδη από την προσχολική ηλικία. Η ταχύτητα της γλωσσικής κατάκτησης μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι το παιδί δε χρειάζεται να κατανοήσει τους γλωσσικούς κανόνες που απαντώνται στις διάφορες γλώσσες προκειμένου να κατακτήσει τη γλώσσα στην οποία εκτίθεται, αλλά μόνο τους ιδιογλωσσικούς κανόνες, δηλαδή εκείνους που αφορούν αποκλειστικά τη μητρική του γλώσσα (Fromkin, Rodman & Hyams, 2010). Σύμφωνα με τους Fromkin, Rodman & Hyams (2010), οι κανόνες της γλώσσας στην οποία εκτίθεται το παιδί από τη στιγμή της γέννησής του αποτελούν μέρος της βιολογικής του προδιάθεσης.

Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν επίσης ότι τα παιδιά δε μαθαίνουν τη γλώσσα αποθηκεύοντας όλες τις λέξεις και τις προτάσεις σε ένα νοητικό λεξικό, μιας και ο αριθμός τους είναι άπειρος. Αντιθέτως, μαθαίνουν να κατανοούν και να σχηματίζουν προτάσεις που στην πλειοψηφία τους δεν έχουν ακούσει ή παράγει ποτέ πριν. Πρέπει, επομένως, να δομήσουν τους κανόνες που τους επιτρέπουν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα τους δημιουργικά.

~ ~ ~

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω τρεις προσεγγίσεις, είναι φανερό πως επικρατεί διχογνωμία για το αν η κατάκτηση του λόγου είναι βιολογικά προκαθορισμένη ή αν είναι αποτέλεσμα αποκλειστικά και μόνο των εμπειριών που αποκτά το άτομο. Σε κάθε περίπτωση, το δεδομένο είναι ότι η γλωσσική

κατάκτηση είναι μια σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει διάφορα στάδια από τα οποία διέρχεται το τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί. Τα στάδια αυτά έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών εδώ και πολλές δεκαετίες. Ιδίως μετά την “Γενετική θεωρία” του Chomsky, οι έρευνες που αφορούν τη γλωσσική κατάκτηση αυξήθηκαν και ακολούθησαν νέους δρόμους.

2.2. Τα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης: Εστίαση στον μορφο-συντακτικό τομέα

Από τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα για τον προσδιορισμό των αναπτυξιακών σταδίων του λόγου, τα περισσότερα αφορούν την αγγλική γλώσσα. Δεδομένου ότι πρόκειται για μια γλώσσα με περιορισμένο μορφολογικό πλούτο, η αγγλική διακρίνεται από μια πορεία μάθησης που διαφέρει από εκείνη των πλούσια μορφολογικά γλωσσών, όπως η ελληνική (Κατή, 1990). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα αναπτυξιακά στάδια του λόγου που έχουν προσδιοριστεί για τα αγγλόφωνα παιδιά να μην εμφανίζουν καθολική ισχύ. Γι’ αυτό, στην παρούσα υποενότητα θα γίνει μια προσπάθεια να συγκεντρωθούν, εκτός από τα ξενόγλωσσα ερευνητικά δεδομένα και όσα δεδομένα υπάρχουν για την ελληνική γλώσσα.

Παρακάτω, ακολουθούν τα στάδια προ-γλωσσικής και γλωσσικής ανάπτυξης:

2.2.1. Το προ-λεκτικό στάδιο

Πριν την έναρξη των γλωσσικών εκφορών του παιδιού προηγείται ένα στάδιο κατά το οποίο χρησιμοποιεί προ-λεκτικές εκφορές για να επικοινωνήσει. Πρόκειται για το λεγόμενο “Προ-λεκτικό στάδιο ανάπτυξης”. Στις προ-γλωσσικές εκφορές που χαρακτηρίζουν αυτό το στάδιο συγκαταλέγονται το κλάμα, το στρίγκλισμα ή cooing, το βάβισμα (babbling) και η ασυνάρτητη ομιλία. Το cooing είναι ουσιαστικά το στάδιο πριν το βάβισμα (εμφανίζεται περίπου στον 2^ο-3^ο μήνα ζωής) και πρόκειται για τις οξείες κραυγές (στριγκλίσματα) ή τα γουργουρητά που μοιάζουν με φωνήεντα τα οποία παράγει το βρέφος στην προσπάθειά του να επικοινωνήσει (Kies, 2014). Ακολουθεί το βάβισμα (κατά τον 6^ο-7^ο μήνα) που

χαρακτηρίζεται από την παραγωγή διαδοχικών συλλαβών με εναλλαγές συμφώνων και φωνηέντων (Brandone et al., 2006 ; Kies, 2014). Αν και το βάβισμα απέχει πολύ από την κανονική γλώσσα, μιας και στερείται σημασιολογικού φορτίου, αποτελεί την πρώτη προσπάθεια του παιδιού να την προσεγγίσει, κυρίως ως προς την προσωδία και τη συλλαβική της δομή (Brandone et al., 2006).

Το τελευταίο στάδιο των προ-γλωσσικών εκφορών είναι το λεγόμενο “στάδιο της ασυνάρτητης ομιλίας” (jargon stage), το οποίο ξεκινά στην ηλικία των 9 με 12 μηνών περίπου. Η ασυνάρτητη ομιλία περιλαμβάνει την παραγωγή διαδοχικών ήχων και συλλαβών, με τον επιτονισμό και το ύψος της φωνής του βρέφους να μιμούνται τους ήχους της ομιλίας των ενηλίκων (Brandone et al., 2006). Παρόλα αυτά, δεν μεταβαίνουν όλα τα παιδιά σε αυτό το στάδιο και όταν συμβαίνει αυτό, το στάδιο της ασυνάρτητης ομιλίας επικαλύπτεται συνήθως με το στάδιο παραγωγής των πρώτων πραγματικών λέξεων.

Αφού αρχίσουν οι πρώτες λεκτικές παραγωγές, το παιδί μεταβαίνει σταδιακά στα υπόλοιπα αναπτυξιακά στάδια.

2.2.2. Η Διάκριση των σταδίων μορφο-συντακτικής ανάπτυξης με κριτήριο το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος

Τα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης και συγκεκριμένα της μορφο-συντακτικής ανάπτυξης του παιδιού έχουν προσδιοριστεί βάσει διαφόρων παραμέτρων, με μια από τις πιο αξιόπιστες να είναι το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος –MME- (Mean Length of Utterance –MLU-), που αποτελεί έναν προσεγγιστικό δείκτη ανάπτυξης του μορφο-συντακτικού τομέα (Halldorsdottir, 2014). Ορίζεται ως ο αριθμός που συμβολίζει το μέσο όρο του μήκους των εκφράσεων που παράγει το παιδί και προκύπτει από τη διαίρεση του αθροίσματος των μορφημάτων ή των λέξεων που παράγει με το άθροισμα των γλωσσικών του εκφορών (Μαρίνης, 2008 ; Τερζή, 2014). Σε γλώσσες με πλούσια μορφολογία, όπως είναι τα ελληνικά, τα πολωνικά και τα γερμανικά, ο υπολογισμός του MME προκύπτει από τη διαίρεση του αθροίσματος των λέξεων που παράγει το παιδί με το άθροισμα των εκφωνημάτων του. Αντίθετα, σε γλώσσες με φτωχή μορφολογία, όπως είναι τα αγγλικά, το MME υπολογίζεται βάσει του αριθμού των μορφημάτων ανά έκφραση του παιδιού (Μαρίνης, 2008 ; Τερζή, 2014).

Ο Brown (1973) ήταν ο πρώτος που έκανε λόγο για το MME ως κριτήριο για τον προσδιορισμό των αναπτυξιακών σταδίων από τα οποία διέρχεται το παιδί προκειμένου να κατακτήσει τη γραμματική της μητρικής του γλώσσας. Υποστήριξε μάλιστα ότι η κατάκτησή της εξαρτάται κυρίως από το MME και όχι από τη χρονολογική ή τη νοητική ηλικία του παιδιού, άποψη που υποστήριξαν αργότερα και άλλοι ερευνητές, όπως η Bloom και ο Μαρίνης (Μαρίνης, 2008 ; Βογινδρούκας, 2009 ; Kies, 2014). Επιπλέον, το MME μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως καλύτερο εργαλείο σύγκρισης του γλωσσικού επιπέδου δύο παιδιών από ότι η ηλικία (Crystal, 1974).

Ο Brown (1973), μελετώντας την αγγλική γλώσσα και στηριζόμενος στο MME του δείγματός του, υπολόγισε τα σημαντικότερα στάδια ανάπτυξης της σύνταξης και της μορφολογίας, που είναι τα εξής:

Ø 1^ο στάδιο (ηλικίες περίπου 1;0 – 2;2 ετών): Κατά τη διάρκεια του 1^{ου} σταδίου το MME είναι περίπου 1.75, δηλαδή το παιδί έχει αρχίσει να παράγει στις γλωσσικές του εκφορές παραπάνω από ένα μορφήματα ή λέξεις. Στην αρχή του σταδίου το παιδί παράγει 1 μόρφημα/λέξη, ενώ πλησιάζοντας προς το τέλος του επικρατούν οι γλωσσικές παραγωγές που αποτελούνται από 2 μορφήματα/λέξεις. Σε αυτό το στάδιο εμφανίζονται επίσης οι πρώτοι συνδυασμοί λέξεων, που έχουν όμως συγκεκριμένη συντακτική δομή. Οι πρώτες λέξεις του παιδιού είναι *λέξεις περιεχομένου*, δηλώνουν δηλαδή έννοιες όπως αντικείμενα, ιδιότητες δραστηριότητες και ιδέες (Fromkin, Rodman & Hyams, 2010). Οι πρώτες λέξεις περιεχομένου που εκφέρονται σε αυτές τις ηλικίες είναι κυρίως ουσιαστικά και ρήματα, ενώ τα επίθετα εκφέρονται αργότερα. Μέχρι την ηλικία των 2;0 ετών σπάνια εμφανίζονται *λειτουργικές λέξεις* στο λόγο του παιδιού, λέξεις δηλαδή που έχουν μόνο γραμματική λειτουργία και όχι ξεκάθαρη λεξική σημασία, όπως είναι οι σύνδεσμοι, οι προθέσεις, τα άρθρα και οι αντωνυμίες (Fromkin, Rodman & Hyams, 2010 ; Kies, 2014). Ενδέχεται να εμφανίζονται ορισμένες, όπως κάποιες γραμματικές καταλήξεις λέξεων, παρόλα αυτά, σε αντίθεση με όσα πίστευε ο Brown, το παιδί φαίνεται να τις αντιλαμβάνεται ως ένα αδιάσπαστο σύνολο και όχι ως ξεχωριστά μορφήματα (π.χ. ότι το θέμα της λέξης + η κατάληξη του πληθυντικού είναι δύο διαφορετικά μορφήματα). Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι σε αυτό το στάδιο, το παιδί δεν έχει σημειώσει πρόοδο στην κατάκτηση της μορφολογίας και της σύνταξης της μητρικής του γλώσσας (Τερζή, 2014). Γενικά, οι μορφολογικές δεξιότητες δεν κατακτώνται πλήρως στα πρώτα στάδια της

γλωσσικής ανάπτυξης. Κατά τη διάρκεια αυτών, το παιδί δυσκολεύεται να προβεί σε μορφολογικές αναλύσεις, λόγω της μειωμένης του γλωσσικής εμπειρίας (Βογινδρούκας, 2009).

Ø 2ο στάδιο (ηλικίες περίπου 2;3 – 2;6 ετών): Στο 2^ο στάδιο το MME είναι μεγαλύτερο από 2.25, συνεπώς σε κάθε έκφραση του παιδιού συναντάμε 2 έως 3 μορφήματα ή λέξεις. Σε αυτό το στάδιο εμφανίζονται τα *γραμματικά μορφήματα*, δηλαδή τα μορφήματα που έχουν γραμματική, αλλά όχι λεξική σημασία (π.χ. το μόριο “θα” της ελληνικής, το οποίο αποκτά “σημασία” όταν συνδυαστεί με ένα ρήμα και σχηματιστεί ο Μέλλοντας). Τα γραμματικά μορφήματα που μπορεί να εμφανιστούν σε αυτό το στάδιο είναι οι καταλήξεις των ρημάτων, ο πληθυντικός ονομάτων, οι τοπικοί προσδιορισμοί, τα άρθρα, οι προθέσεις και τα κλιτικά μορφήματα (Βογινδρούκας, 2009 ; Τερζή, 2014). Τα κλιτικά μορφήματα είναι τα δεσμευμένα μορφήματα που δηλώνουν ιδιότητες όπως το χρόνο, τον αριθμό, την πτώση, κ.ά. (Fromkin, Rodman & Hyams, 2010).

Σύμφωνα με ερευνητές όπως ο Slobin (1971) και η Clark (2014), πρώτα κατακτώνται τα γραμματικά μορφήματα που χρησιμοποιούνται ως επιθήματα και έπειτα οι προθέσεις και τα μορφήματα που έχουν το ρόλο προθέματος.

Ø 3^ο στάδιο (ηλικίες περίπου 2;7 - 2;10 ετών): Σε αυτό το στάδιο παρατηρείται η μεγαλύτερη αύξηση του MME, το οποίο είναι περίπου 2.75. Αυτό υποδεικνύει ότι οι γλωσσικές εκφορές του παιδιού περιέχουν σχεδόν 3 μορφήματα ή λέξεις. Στο στάδιο αυτό εμφανίζονται τα βοηθητικά ρήματα, οι απλές προστακτικές καθώς και οι ερωτηματικές και αρνητικές λέξεις και προτάσεις. Ο Brown (1973) μελετώντας τα γραμματικά μορφήματα που εμφανίστηκαν κατά σειρά στο λόγο τριών αγγλόφωνων παιδιών σε αυτό το στάδιο, διαπίστωσε πως, κατά μέσο όρο, πρώτη ιεραρχικά ήταν η κατάκτηση των καταλήξεων των ρημάτων και των ουσιαστικών, ενώ ακολούθησε η κατάκτηση, κατά σειρά, των άρθρων, των προθέσεων και τέλος, των βοηθητικών ρημάτων.

Σε αυτό το στάδιο παρατηρείται επίσης το φαινόμενο της “υπεργενίκευσης”. Το φαινόμενο αυτό ορίζει ότι όταν το παιδί μαθαίνει ένα γλωσσικό μοτίβο το υπερ-γενικεύει, χρησιμοποιώντας το ακόμα και σε λάθος περιβάλλοντα (Kies, 2014). Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί, μαθαίνοντας την κατάληξη του πληθυντικού των ομαλών ρημάτων, να την υπεργενικεύει και στα ανώμαλα ρήματα (Κατή, 2000 ; Brandone et. al, 2006 ; Harley, 2008 ; Kies, 2014). Σταδιακά κατανοεί το λάθος του και αρχίζει να χρησιμοποιεί τις σωστές, ανώμαλες

καταλήξεις. Αντίστοιχα παραδείγματα της ελληνικής αφορούν ρήματα με ανώμαλο θέμα, όπως το ρήμα “δίνω” που εκφέρεται συχνά σαν “δώνω” (Κατή, 2000 ; Βογινδρούκας, 2009). Φαίνεται ότι το παιδί γενικεύει τον κανόνα για τα ρήματα που λήγουν σε -ωνω, θεωρώντας ότι και το α’ ενικό του “δίνω” παίρνει την ίδια κατάληξη, με αποτέλεσμα να προκύπτει το ρήμα “δώνω” (Βογινδρούκας, 2009).

Ø 4^ο αναπτυξιακό στάδιο (ηλικίες περίπου 2;11 – 3;4 ετών): Στο 4^ο στάδιο το MME είναι περίπου 3.50, συνεπώς, το παιδί παράγει περίπου 3 με 4 μορφήματα ή λέξεις σε κάθε έκφρασή του. Στο στάδιο αυτό εμφανίζονται οι σύνθετες συντακτικά προτάσεις, οι αναφορικές προτάσεις με το “που”, καθώς και προτάσεις με χρήση συνδέσμων, όπως το “και”, το “αλλά” κ.ά.

Ø 5^ο στάδιο (μετά τα 3;4 έτη): Το 5^ο είναι το τελευταίο στάδιο που προσδιόρισε ο Brown, με το MME να είναι περίπου 4.00, δηλαδή το παιδί να παράγει κατά μέσο όρο 4 μορφήματα ή λέξεις σε κάθε εκφώνημά του. Μετά την ηλικία των 3;5 ετών το παιδί συνεχίζει να κατακτά σταθερά τα γραμματικά μορφήματα της γλώσσας-στόχου, να επεκτείνει το λεξιλόγιό του και να χρησιμοποιεί νέες προτασιακές δομές. Από το στάδιο αυτό και έπειτα το MME αυξάνεται ταχύτατα με αποτέλεσμα να χάνει την αξία του ως μέτρο υπολογισμού της γλωσσικής ανάπτυξης. Επιπλέον, ιδιαίτερα μετά τα 5 έτη υπάρχει ελάχιστη συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και MME (Harley, 2008).

Αν και το MME θεωρείται ένας αξιόπιστος τρόπος προσδιορισμού της τυπικής μορφο-συντακτικής ανάπτυξης, ο τρόπος που το υπολόγισε ο Brown δεν ήταν καθολικός. Αυτό διότι σε γλώσσες με πλούσια μορφολογία όπως η ελληνική, ο υπολογισμός του MME βάσει του αριθμού των μορφημάτων που παράγει το παιδί μπορεί να οδηγήσει στο λάθος συμπέρασμα ότι το παιδί βρίσκεται σε μεγαλύτερο στάδιο από αυτό που είναι στην πραγματικότητα. Προς αποφυγή τέτοιων σφαλμάτων, πραγματοποιείται, όπως έχει ήδη αναφερθεί, διαφορετικός υπολογισμός του MME για τις πλούσιες μορφολογικά γλώσσες από ότι για εκείνες που εμφανίζουν περιορισμένο μορφολογικό πλούτο.

Ο διαφορετικός αυτός υπολογισμός προκαλεί διαφοροποιήσεις στον προσδιορισμό των σταδίων ανάπτυξης του μορφο-συντακτικού τομέα ανάμεσα στις διάφορες γλώσσες. Για παράδειγμα, ενώ, σύμφωνα με τα όσα υποστήριξε ο Brown, το αγγλόφωνο παιδί κατακτά τα κλιτικά μορφήματα στο 2^ο στάδιο όπου το MME είναι περίπου 2.25, σύμφωνα με ερευνητές όπως η Stephany, σε γλώσσες

όπως η ελληνική, το παιδί κατακτά τα κλιτικά μορφήματα όταν το MME είναι περίπου 1.75, δηλαδή στο πρώτο αναπτυξιακό στάδιο (Τερζή, 2014).

Ο Μαρίνης (2008) υποστήριξε επίσης τη σημασία του MME στον προσδιορισμό των διαφόρων σταδίων ανάπτυξης του μορφο-συντακτικού τομέα, ενώ στηριζόμενος στο MME τυπικά και μη τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, διεξήγαγε μελέτες σχετικά με την κατάκτηση γραμματικών μορφημάτων, όπως το οριστικό άρθρο.

2.2.3. Η διάκριση των σταδίων μορφο-συντακτικής ανάπτυξης με κριτήριο το είδος των λεκτικών εκφορών του παιδιού ανά ηλικιακή περίοδο

Η διάκριση των αναπτυξιακών σταδίων από τα οποία διέρχεται το τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί στην πορεία κατάκτησης της μητρικής του γλώσσας δε στηρίχθηκε αποκλειστικά στο MME. Μελετώντας τα συμπεράσματά διαφόρων ερευνητών, μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι οι περισσότεροι προέβησαν στον προσδιορισμό κάθε σταδίου με βάση το είδος των γλωσσικών εκφορών του παιδιού σε κάθε χρονολογική ηλικία. Συγκεκριμένα, προσδιόρισαν τα ηλικιακά όρια εντός των οποίων αρχίζει η χρήση από το παιδί των διαφόρων λεξικών και λειτουργικών κατηγοριών.

Παρόλα αυτά, φαίνεται πως υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα διάφορα ερευνητικά δεδομένα, κυρίως όσον αφορά τις ηλικίες στις οποίες το παιδί κατακτά κάποια καινούρια λεξική ή λειτουργική κατηγορία ή ακόμη χρησιμοποιεί μια πιο σύνθετη συντακτική δομή. Παρακάτω ακολουθεί μία, κατά κάποιο τρόπο, ιστορική αναδρομή στις διάφορες απόψεις και στα ερευνητικά δεδομένα όσον αφορά τα στάδια ανάπτυξης του μορφο-συντακτικού τομέα.

Μια ερευνητική προσέγγιση πάνω στα στάδια μορφο-συντακτικής ανάπτυξης του τυπικά αναπτυσσόμενου παιδιού πραγματοποιήθηκε το 1979 από τους Crystal et al., οι οποίοι τα προσδιόρισαν εστιάζοντας στις συντακτικές δομές που χρησιμοποιεί το παιδί, ανάλογα με τη χρονολογική του ηλικία (Singleton & Ryan, 2004). Έτσι, προέκυψαν τα εξής 7 στάδια ανάπτυξης της σύνταξης:

Ø **1^ο στάδιο (ηλικίες 0;9 έως 1;6 ετών):** Στο 1^ο στάδιο το παιδί αρχίζει τις μονολεκτικές εκφορές, χρησιμοποιώντας λέξεις που ανήκουν στις γραμματικές κατηγορίες των ουσιαστικών ή των ρημάτων.

Ø **2^ο στάδιο (ηλικίες 1;6 ως 2;0 ετών):** Στο 2^ο στάδιο αρχίζει η παραγωγή φράσεων που αποτελούνται από 2 όρους. Ορισμένες συντακτικές δομές που χρησιμοποιεί το παιδί σε αυτές τις ηλικίες είναι η δομή [Υποκείμενο (Y) + Ρήμα (P)], [Ρήμα (P) + Αντικείμενο (A)], [Πρόθεση + Ουσιαστικό], [Προσδιοριστής (όπως η δεικτική αντωνυμία “that” [= εκείνος-η-ο] της αγγλικής) + Ουσιαστικό].

Ø **3^ο στάδιο (ηλικίες 2;0-2;6 ετών):** Πρόκειται για το στάδιο στο οποίο το παιδί αρχίζει να εκφέρει συντακτικές δομές που αποτελούνται από 3 όρους, όπως π.χ. δομές της μορφής Y-P-A.

Ø **4^ο στάδιο (ηλικίες 2;6-3;0 ετών):** Κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου σταδίου το παιδί βρίσκεται στο επίπεδο παραγωγής 4 ή και περισσότερων λέξεων, άποψη που συμμερίζονται και Έλληνες επιστήμονες, όπως ο Δημητρίου-Παπαβασιλείου (2013). Επιπλέον, σε αυτό το στάδιο το παιδί μπορεί να εκφέρει πιο σύνθετες συντακτικές δομές, όπως τη δομή Y-P-A-Επίρρημα.

Ø **5^ο στάδιο (ηλικίες 3;0 έως 3;6 ετών):** Στο στάδιο αυτό το παιδί αρχίζει να συνδέει προτάσεις παρατακτικά, με συνδέσμους όπως το συμπλεκτικό “και”.

Ø **6^ο στάδιο (ηλικίες 3;6 ως 4;6 ετών):** Κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου σταδίου το παιδί χρησιμοποιεί λέξεις από περισσότερες γραμματικές κατηγορίες, όπως για παράδειγμα μεγαλύτερο αριθμό επιρρημάτων.

Ø **7^ο (ηλικίες 4;6 και μετά):** Πρόκειται για το τελευταίο στάδιο που προσδιόρισαν οι ερευνητές, κατά τη διάρκεια του οποίου αρχίζει η παραγωγή από το παιδί πιο περίπλοκων προτάσεων, όπως είναι οι αναφορικές, καθώς και η σύνδεση προτάσεων με περισσότερους συνδέσμους.

Σχεδόν μια δεκαετία αργότερα, το 1987, ένας άλλος ερευνητής, ο Dromi, αναφέρθηκε στις εξής 4 φάσεις από τις οποίες διέρχεται το παιδί στην πορεία κατάκτησης της μητρικής του γλώσσας:

Ø Στην 1^η φάση γλωσσικής ανάπτυξης η ομιλία του παιδιού είναι ολοφραστική. Ο όρος “ολοφραστική ομιλία” αναφέρεται στη χρήση μίας λέξης από το παιδί, η οποία εμπεριέχει ποικίλες σημασίες και αντιστοιχεί σε 1 ή περισσότερες φράσεις του λόγου των ενηλίκων (Βογινδρούκας, 2009 ; Τερζή, 2014). Επιπλέον, το ολοφραστικό στάδιο συμπίπτει με την αρχή ανάπτυξης της σύνταξης (Πήτα, 1998).

Ø Ακολουθεί η 2^η φάση, κατά την οποία το παιδί προβαίνει σε συνδυασμούς λέξεων που κατάκτησε στο προηγούμενο στάδιο, οι οποίοι εμφανίζουν υποτυπώδη συντακτική δομή.

Ø Έπεται η 3^η φάση, κατά την οποία ο λόγος του παιδιού είναι τηλεγραφικός. Η έννοια ‘‘τηλεγραφικός λόγος’’ αναφέρεται στην παράλειψη γραμματικών μορφημάτων από το λόγο του παιδιού (Harley, 2008). Σύμφωνα με την Κατή (2000) το στάδιο της τηλεγραφικής ομιλίας τελειώνει συνήθως πριν την ηλικία των 2;6 ετών (Κατή, 2000). Άλλοι ερευνητές, όπως η Πήτα (1998) και ο Μαρίνης (2008) συγκεκριμενοποιούν περισσότερο τις ηλικίες εμφάνισής του. Η πρώτη την ανάγει χρονικά στα 1;6 με 1;8 έτη, ενώ ο δεύτερος περίπου στα 2;0 έτη.

Σε αυτή τη φάση τα παιδιά μπορούν και συνδυάζουν 3 λέξεις, παραλείπουν όμως συστηματικά ορισμένες γραμματικές κατηγορίες λέξεων, όπως άρθρα, συνδέσμους και μόρια, χωρίς όμως να υπάρχει έκπτωση στο επικοινωνιακό μήνυμα.

Ø Τέλος, ακολουθεί η φάση κατά την οποία το παιδί παράγει σύνθετες γραμματικο-συντακτικές προτάσεις, οι οποίες σταδιακά αυξάνονται σε αριθμό, μήκος και πολυπλοκότητα.

Εκτός από τους παραπάνω διαχωρισμούς των γλωσσικών αναπτυξιακών σταδίων, ένας ακόμη ερευνητής, ο Radford (1990), πρόεβη σε έναν ακόμη (Τερζή, 2014). Έχοντας μελετήσει τις αυθόρμητες λεκτικές εκφορές παιδιών με μητρική γλώσσα την αγγλική, έκανε λόγο για τα εξής 3 στάδια γλωσσικής ανάπτυξης:

Ø Το πρώτο είναι το ‘‘Προκατηγορικό στάδιο’’ (‘‘precategorical stage’’) (ηλικίες 1;0 – 1;8 ετών), κατά τη διάρκεια του οποίου το παιδί παράγει μεμονωμένες, μη κατηγοριοποιημένες λέξεις. Δεδομένου ότι πρόκειται για μεμονωμένες λέξεις, δεν εμφανίζουν κάποια συντακτική σημασία, ούτε φαίνεται να φέρουν μορφολογικές ιδιότητες.

Ø Το επόμενο στάδιο που διέκρινε ο Radford είναι το λεγόμενο ‘‘Λεξικό στάδιο’’ (‘‘lexical stage’’) (ηλικίες 1;8 – 2;0 ετών), κατά το οποίο η ομιλία του παιδιού είναι τηλεγραφική. Το παιδί παράγει λέξεις που ανήκουν σε διάφορες γραμματικές κατηγορίες (π.χ. ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα και επιρρήματα) και μπορεί να συνδυάσει λέξεις σε φράσεις, παρόλα αυτά, δε χρησιμοποιεί καθόλου λέξεις που να ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες.

Ø Το τρίτο και τελευταίο στάδιο γλωσσικής ανάπτυξης, σύμφωνα με τον ίδιο, είναι το “*Λειτουργικό στάδιο*” (“functional stage”) (από την ηλικία των 2;0 ετών και μετά), κατά τη διάρκεια του οποίου παύει ο τηλεγραφικός λόγος και το παιδί αρχίζει να παράγει πλήρεις συντακτικές δομές, ενώ αρχίζει να χρησιμοποιεί και λειτουργικές κατηγορίες.

Παρόλα αυτά, ο παραπάνω διαχωρισμός των αναπτυξιακών σταδίων είναι αρκετά απόλυτος και δε μπορεί να θεωρηθεί “καθολικός”. Αυτό διότι, όπως και στην περίπτωση του Brown, οι παρατηρήσεις του Radford αφορούσαν την αγγλική γλώσσα που δε διαθέτει τον μορφολογικό πλούτο γλωσσών όπως η ελληνική, η ιταλική ή η γερμανική. Έτσι, για παράδειγμα, στην αγγλική οι λειτουργικές κατηγορίες εμφανίζονται αποκλειστικά στο “Λειτουργικό στάδιο”, στις πλούσιες μορφολογικά γλώσσες όμως, εμφανίζονται αρκετά πρώιμα στο λόγο των παιδιών, με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η καθολικότητα της άποψης του Radford (Τερζή, 2014). Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της ελληνικής γλώσσας όπου γίνεται εξαρχής χρήση γραμματικών καταλήξεων, προθημάτων και άλλων γραμματικών μορφημάτων από τα Ελληνόπουλα, κάτι που φαίνεται λογικό αν αναλογιστεί κανείς ότι στα ελληνικά δεν υπάρχουν λέξεις χωρίς καταλήξεις (Κατή, 2000).

Περισσότερο από μία δεκαετία αργότερα, οι Brandone et al. (2006), προσδιόρισαν πιο αναλυτικά τα στάδια ανάπτυξης του λόγου ενός τυπικά αναπτυσσόμενου παιδιού, διαχωρίζοντάς τα με κριτήριο τη χρονολογική ηλικία. Τα στάδια αυτά είναι τα εξής:

Ø **Ηλικίες 1;0 έως 1;6 ετών:** Σε αυτές τις ηλικίες το παιδί αρχίζει να εκφέρει τις πρώτες του λέξεις, χρησιμοποιώντας στις εκφορές του θεματικούς ρόλους όπως είναι ο Δράστης, η Πράξη, το Αντικείμενο, ο Τόπος, η Κτήση, η Άρνηση και η Εξαφάνιση. Παρόλα αυτά, τα συμφραζόμενα είναι απαραίτητα για να γίνουν κατανοητές οι εκφορές του. Η Πήτα (1998) υποστηρίζει επίσης την εμφάνιση θεματικών ρόλων όπως οι παραπάνω στο λόγο του παιδιού ηλικίας 1;0 με 1;6 ετών. Σύμφωνα με την ίδια, η εμφάνισή τους έχει καθολική ισχύ, αφορά επομένως και την ελληνική γλώσσα.

Ø **Ηλικίες 1;6 έως 2;0 ετών:** Σε αυτές τις ηλικίες ο λόγος του παιδιού είναι τηλεγραφικός και αρχίζει να πραγματοποιεί τους πρώτους συνδυασμούς λέξεων. Οι εκφορές του παιδιού εκφράζουν σημασιολογικές σχέσεις, παρόλα αυτά, υπολείπονται σε λειτουργικές λέξεις, όπως είναι τα άρθρα και τα βοηθητικά ρήματα, καθώς και σε μορφήματα που σχηματίζουν την κατάληξη του

πληθυντικού, που δηλώνουν κτήση, ρηματικό χρόνο, κ.ά. Κάποιες από τις σημασιολογικές σχέσεις που εκφέρει το παιδί σε αυτές τις ηλικίες είναι της μορφής [Δράστης + Πράξη], [Δράστης + Αντικείμενο], [Πράξη + Αντικείμενο], [Πράξη + Τόπος], [Οντότητα + Τόπος], [Κτήτορας + Κτήση], [Κατηγορούμενο + Οντότητα]. Τις ίδιες σχέσεις περιέγραψε και ο Brown (1973) μελετώντας τις εκφορές 2 λέξεων παιδιών από διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες (Αγγλία, Σουηδία, Φινλανδία, Νησιά Σαμόα και Μεξικό). Διαπίστωσε ότι το 70-75% των παιδιών χρησιμοποιούσαν στο λόγο τους 11 σημασιολογικές σχέσεις, ορισμένες εκ των οποίων ήταν οι παραπάνω (Harley, 2008 ; Μαρίνης, 2008).

Όσον αφορά τη σειρά των όρων που χρησιμοποιείται μεταξύ των 1;6 και 2;0 ετών, φαίνεται να είναι συνεπής και σταθερή στις εκφορές του παιδιού (Brandone et al., 2006). Παρόλα αυτά, ο λόγος του σε αυτές τις ηλικίες είναι κατά το ήμισυ καταληπτός.

Ø Ηλικίες 2;0 έως 2;6 ετών: Σε αυτές τις ηλικίες το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί γραμματικά μορφήματα, όπως είναι οι καταλήξεις του πληθυντικού και ορισμένα τοπικά επιρρήματα. Επιπλέον, κατανοεί και χρησιμοποιεί ερωτήσεις ‘‘Τι’’, ‘‘Ποιος’’, ‘‘Πού’’, καθώς και αρνητικά μόρια μεταξύ Υ και Ρ.

Ø Ηλικίες 2;6 έως 3;0 ετών: Σε αυτές τις ηλικίες το παιδί κατανοεί και αρχίζει να χρησιμοποιεί ερωτήσεις ‘‘Γιατί;’’. Επίσης, εκφέρει τοπικά επιρρήματα και βοηθητικά ρήματα σε χρόνο Ενεστώτα. Στο τέλος του συγκεκριμένου ηλικιακού σταδίου, στα 3;0 έτη δηλαδή, ο λόγος του παιδιού είναι κατανοητός σε ποσοστό 75%.

Ø Ηλικίες 3;0 και 3;6 ετών: Σε αυτές τις ηλικίες το παιδί αρχίζει να εκφέρει τις πρώτες σύνθετες προτάσεις. Επιπλέον, αρχίζει να χρησιμοποιεί μορφήματα που δηλώνουν κτήση. Όσον αφορά της δομές κτήσεις, σε μια ενδιαφέρουσα μελέτη που διεξήχθη για τη γερμανική γλώσσα από την Eisenbeiss (2000), διαπιστώθηκε ότι στα πρώιμα στάδια το παιδί παραλείπει το μόρφημα –s, -που για τη γερμανική γλώσσα δηλώνει τον κτήτορα-, σε ουσιαστικά που δεν τους είναι οικεία. (Μαρίνης, 2008). Στη γερμανική, όπως και στην ελληνική, ο κτήτορας βρίσκεται σε γενική πτώση, όμως στα γερμανικά η δομή της κτήσης διαφέρει από των ελληνικών, καθώς δε χρησιμοποιούνται άρθρα και ο κτήτορας προηγείται της κτήσης (Μαρίνης, 2008). Παρόλα αυτά και στην ελληνική είναι πιθανή η εκφορά της γενικής κτητικής με τον κτήτορα να προηγείται της κτήσης, με τη διαφορά ότι και οι δύο όροι πρέπει να έπονται οριστικού άρθρου, κάτι που δεν ισχύει στη

γερμανική γλώσσα (Stephany, 1997). Περίπου τα ίδια συμπεράσματα που εξήγαγε η Eisenbeiss για τα γερμανικά προκύπτουν και για τα ελληνικά. Αρχικά, η δομή “γενική κτητική” χρησιμοποιείται με μη παραγωγικό τρόπο από τα Ελληνόπουλα, δεδομένου ότι εμφανίζεται σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα ή με συγκεκριμένες λέξεις (Μαρίνης, 2008). Παρόλα αυτά, μεταξύ των ηλικιών 3;0-3;6 ετών η “γενική κτητική” χρησιμοποιείται από το παιδί με παραγωγικό τρόπο (Brandone et al., 2006 ; Μαρίνης, 2008).

Στις ίδιες ηλικίες, οι Brandone et al. (2006) υποστήριξαν ότι το παιδί κατακτά και το οριστικό και αόριστο άρθρο, ερχόμενοι σε αντίθεση με ερευνητές όπως ο Brown (1973), ο οποίος μελετώντας επίσης την αγγλική υποστήριξε ότι τα άρθρα κατακτώνται στο 2^ο αναπτυξιακό στάδιο (ηλικίες περίπου 2;3 – 2;6 ετών). Σε παρόμοια συμπεράσματα με τον Brown κατέληξε και ο Μαρίνης (2008), μελετώντας όμως την κατάκτηση των άρθρων στην ελληνική γλώσσα.

Τέλος, μεταξύ των ηλικιών 3;0 και 3;6 ετών, το παιδί αρχίζει να τοποθετεί τα βοηθητικά ρήματα στη σωστή θέση μέσα στις ερωτηματικές και αρνητικές προτάσεις. Τα βοηθητικά ρήματα της αγγλικής είναι αρκετά. Τρία από αυτά είναι κύρια και βοηθητικά παράλληλα (“to be”, to have”, “to do”), ενώ υπάρχουν μερικά ακόμη που είναι μόνο βοηθητικά, όπως το can (=μπορώ), το dare (=τολμώ), το shall (=θα), κ.ά. Η ελληνική από την άλλη, έχει δύο μόνο βοηθητικά ρήματα: το “είμαι” και το “έχω”.

Ø Ηλικίες 3;6 έως 4;0 ετών: Σε αυτές τις ηλικίες το παιδί αρχίζει να κάνει ερωτήσεις με το “Πώς” και το “Πότε”, να εκφέρει λέξεις που δηλώνουν μέγεθος και να χρησιμοποιεί περισσότερους συνδέσμους, για να συνδέσει προτάσεις, όπως τον αιτιολογικό σύνδεσμο “επειδή”. Επίσης, σε αυτές τις ηλικίες το παιδί εκφέρει σύνθετες προτάσεις που περιλαμβάνουν προθέσεις.

Ø Ηλικίες 4;0 έως 5;0 ετών: Στις συγκεκριμένες ηλικίες το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί συνδέσμους, όπως το “όταν” και να κάνει υποθέσεις με το “αν”.

Δύο χρόνια αργότερα, ο Μαρίνης (2008), στηριζόμενος κυρίως στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, έκανε επίσης λόγο για τα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης, περιγράφοντάς τα ως εξής:

Ø 1^ο στάδιο: Όπως και οι παραπάνω ερευνητές, υποστήριξε ότι στο 1^ο αναπτυξιακό στάδιο οι εκφορές του παιδιού είναι μονολεκτικές, με τα ουσιαστικά να εμφανίζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό σε αυτές, σε σχέση με τα ρήματα. Στις

πρώτες λεκτικές του εκφορές το παιδί χρησιμοποιεί ορισμένα κλιτικά μορφήματα, μόνο όμως σε λέξεις που έχει απομνημονεύσει. Ουσιαστικά, στο πρώτο αυτό στάδιο δεν έχει φτάσει στο σημείο να διαχωρίζει τα θεματικά και τα κλιτικά μορφήματά τους, κάτι που υποδηλώνει ότι δεν έχει αποκτήσει ακόμη γνώση της μορφολογίας της μητρικής του γλώσσας, άποψη που συμμαρτίστηκε και ο Dromí (1987).

Ø 2^ο στάδιο: Πρόκειται για ένα μεταβατικό στάδιο από το οποίο διέρχεται το παιδί πριν το στάδιο παραγωγής των 2 λέξεων. Στο στάδιο αυτό, το παιδί παράγει 1-2 λέξεις ανά έκφραση, οι τύποι όμως των προτάσεων που σχηματίζει είναι συγκεκριμένοι. Αποτελούνται είτε από μία λέξη που προηγείται ή έπεται μιας συλλαβής, είτε από μία λέξη και μία ψευδολέξη, είτε από μια λέξη που επαναλαμβάνεται, είτε, τέλος, από φράσεις που στη γλώσσα των ενηλίκων αποτελούνται από 2 λέξεις, αλλά το παιδί τις χρησιμοποιεί ως ένα ενιαίο σύνολο. Στην τελευταία περίπτωση είναι και πάλι φανερό πως το παιδί δεν έχει αποκτήσει ακόμη μορφολογική επίγνωση.

Για την ύπαρξη αυτού του μεταβατικού σταδίου κάνει λόγο και η Πήτα (1998) ανάγοντάς το χρονικά περίπου στα 1;0 με 1;6 έτη. Η ίδια, υποστηρίζει ότι στο συγκεκριμένο στάδιο το παιδί χρησιμοποιεί σημασιολογικές σχέσεις που ισχύουν καθολικά, αφορούν επομένως και την ελληνική γλώσσα. Για παράδειγμα, το παιδί χρησιμοποιεί σχέσεις όπως [Δράστης + Πράξη], [Δράση + Θέση στο χώρο] (π.χ. “Κάτσε καρέκλα”), [Πράξη + Άμεσο Αντικείμενο], [Πράξη + Έμμεσο Αντικείμενο], ενώ αρχίζει να κάνει ερωτήσεις (π.χ. “Πού μπάλα;”), να χρησιμοποιεί αρνήσεις με το “όχι” και να παράγει φράσεις που δηλώνουν κτήση (π.χ. “Ποτήλι μου”).

Ø 3^ο στάδιο: Το επόμενο στάδιο που περιέγραψε ο Μαρίνης είναι εκείνο της τηλεγραφικής ομιλίας, από το οποίο διέρχεται το παιδί περίπου στην ηλικία των 2;0 ετών. Σε αυτό το στάδιο το παιδί χρησιμοποιεί κυρίως λέξεις που ανήκουν σε λεξικές κατηγορίες, παραλείποντας λέξεις που ανήκουν σε γραμματικές κατηγορίες, όπως άρθρα, βοηθητικά ρήματα και αντωνυμίες. Επιπλέον, σε αυτό το στάδιο το παιδί κάνει χρήση διαφόρων σημασιολογικών σχέσεων. Περίπου στην ηλικία των 1;6 ετών αρχίζει να χρησιμοποιεί τις πρώτες συντακτικές δομές που εκφράζουν τις σημασιολογικές σχέσεις [Δράστης + Πράξη] και [Πράξη + Αντικείμενο], ενώ λίγο μετά τα 1;6 έτη αρχίζει να χρησιμοποιεί σχέσεις που εκφράζουν τόπο (Μαρίνης, 2008). Σύμφωνα με τον Bever (1970) το παιδί φτάνει

στην ηλικία των 3;0 ετών περίπου να ερμηνεύει οποιοδήποτε σειρά: Ουσιαστικό - Ρήμα - Ουσιαστικό σαν [Δράστης + Πράξη + Αντικείμενο], αποδίδοντας έτσι συγκεκριμένους θεματικούς ρόλους στις διάφορες γραμματικές κατηγορίες (Singleton & Ryan 2004).

Παρόλο που το παιδί σε αυτό το στάδιο αρχίζει και χρησιμοποιεί διάφορες σημασιολογικές σχέσεις και συντακτικές δομές, δεν είναι ξεκάθαρο εάν χρησιμοποιεί συντακτικούς κανόνες. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά έχουν ευαισθησία στη σειρά των όρων από την ηλικία των 1;4 ετών, άποψη που έχει δεχθεί αμφισβήτηση από άλλους ερευνητές, όπως οι Conti-Ramsden και Windfuhr, που ισχυρίζονται ότι η ευαισθησία των παιδιών στη σειρά των όρων ίσως οφείλεται στη γνώση των λέξεων που χρησιμοποιούνται σε σχετικά πειράματα, παρά σε βαθύτερη συντακτική γνώση (Singleton & Ryan, 2004). Σύμφωνα με τους Singleton & Ryan (2004) η ηλικία στην οποία το παιδί πραγματοποιεί, σπάνια πλέον, λάθη στη σειρά των όρων είναι η ηλικία μετάβασης στο στάδιο της τηλεγραφικής ομιλίας, δηλαδή η ηλικία των 2;0 ετών περίπου. Σε αυτή την ηλικία, παραδείγματος χάρη, το παιδί μπορεί πλέον να τοποθετεί τον Δράστη πριν το Ρήμα ή το Αντικείμενο μετά το Ρήμα, κάτι που διαπιστώθηκε όμως για την αγγλική γλώσσα.

Από την άλλη, ο Μαρίνης (2008) υποστήριξε ότι στα πρώιμα γλωσσικά στάδια η συντακτική αστάθεια είναι χαρακτηριστική στο λόγο ενός παιδιού, διαφωνώντας προφανώς με τους ερευνητές που υποστήριζαν το αντίθετο. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον ίδιο, το παιδί μπορεί να τοποθετεί ορισμένες λέξεις σε διαφορετική θέση μέσα στη φράση, ανεξάρτητα από τη σειρά των όρων που χρησιμοποιούν οι ενήλικες ομιλητές. Από την άλλη, μπορεί να χρησιμοποιεί κάποιες λέξεις σε συγκεκριμένη πάντοτε θέση, με τη σειρά των όρων να ακολουθεί τα ενήλικα πρότυπα, πρόκειται όμως μόνο για λέξεις που έχει ακούσει στο περιβάλλον του. Παρόλη όμως τη συντακτική αστάθεια που επικρατεί σε αυτό το στάδιο, το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται σιγά-σιγά τους συντακτικούς κανόνες της μητρικής του γλώσσας, βάζοντας σταδιακά σε σειρά τους όρους της πρότασης με παραγωγικό τρόπο.

Ο Μαρίνης (2008), υποστήριξε επίσης ότι η συντακτική αστάθεια παύει να υφίσταται όταν το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί μορφολογικούς κανόνες. Σύμφωνα με τον Dromi (1987), οι μορφολογικές δεξιότητες του παιδιού

αναπτύσσονται μετά τα 3;0 έτη, ενώ όσον αφορά συγκεκριμένα την ελληνική γλώσσα κατακτώνται πλήρως περίπου στα 4;6 έτη (Κατή, 2000).

Αν συνδυαστούν οι απόψεις των Dromi και Μαρίνη, φαίνεται πως ταυτίζονται με την άποψη του Braine (1963) ότι το παιδί μαθαίνει τη σωστή συντακτική σειρά των λέξεων έχοντας συμπληρώσει το 3^ο έτος της ηλικίας του (Πήτα, 1998). Πριν τα τρία έτη δεν έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά έχουν γνώση της μορφολογικής δομής των λέξεων, αλλά τις χρησιμοποιούν ως ενιαία σημασιολογικά σύνολα. Ένα παράδειγμα που επιβεβαιώνει αυτή την άποψη είναι ότι στα αρχικά στάδια γλωσσικής ανάπτυξης, το παιδί για να δηλώσει τον εαυτό του χρησιμοποιεί το γ' ενικό πρόσωπο (Βογινδρούκας, 2009).

Ø 4^ο στάδιο: Μετά το στάδιο της τηλεγραφικής ομιλίας, ο Μαρίνης περιέγραψε το *“Στάδιο χρήσης περισσότερων από δύο λέξεις”*. Σε αυτό το στάδιο το παιδί παράγει κυρίως φράσεις των 2 λέξεων, αρχίζει όμως σταδιακά να ενσωματώνει και μια τρίτη λέξη στις εκφορές του. Έτσι, οι γλωσσικές του παραγωγές προκύπτουν από τη σύνδεση των σημασιολογικών σχέσεων που κατέκτησε στο προηγούμενο στάδιο, ή από την ενσωμάτωση μιας σημασιολογικής σχέσης σε μια άλλη (Bloom, 1970 ; Brown, 1973 ; Μαρίνης, 2008).

Επιπλέον, σε αυτό το στάδιο αρχίζει η χρήση λέξεων που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες, όπως π.χ. άρθρων, προθέσεων, καταλήξεων ρημάτων και ουσιαστικών, κ.ά. Μέσα από μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί, κυρίως στην αγγλική γλώσσα, διαπιστώθηκε ότι η κατάκτηση των λειτουργικών κατηγοριών από τα νήπια ακολουθεί συγκεκριμένη σειρά, αν και δεν επέρχεται απαραίτητα στην ίδια ηλικία για όλα. Μια τέτοιου είδους μελέτη διεξήχθη από τον Brown (1973), ο οποίος μελετώντας την κατάκτηση των πρώτων μορφημάτων τριών αγγλόφωνων παιδιών διαπίστωσε ότι και τα τρία παιδιά κατέκτησαν τα 14 πρώτα μορφήματα της αγγλικής με την ίδια σειρά, αλλά όχι και στην ίδια ηλικία (Brown, 1973).

Ø 5^ο στάδιο: Πρόκειται για το λεγόμενο *“Στάδιο λεξικής χρήσης”* στο οποίο μεταβαίνει το παιδί όταν αρχίζει να χρησιμοποιεί μορφήματα που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα ή με συγκεκριμένες λέξεις. Σε αυτό το στάδιο το παιδί παράγει περισσότερες από 2 λέξεις ανά λεκτική εκφορά.

Ø 6^ο στάδιο: Μετά το *“Στάδιο λεξικής χρήσης”* το παιδί εισέρχεται στο *“Στάδιο παραγωγικής χρήσης”*. Σε αυτό το στάδιο, αρχίζει να χρησιμοποιεί

λειτουργικές λέξεις και μορφήματα σε ευρύτερα γλωσσικά περιβάλλοντα και με διαφορετικές δομές. Πλέον το παιδί μπαίνει στη διαδικασία να αποδώσει στις φράσεις/λέξεις που παράγει γραμματικά χαρακτηριστικά (π.χ. να αναλύσει το εμπρόθετο “στο” στην πρόθεση “σε” και στο άρθρο “το”) (Μαρίνης, 2008). Με αυτό τον τρόπο γίνεται φανερό ότι κατακτά σιγά-σιγά τη σύνταξη και τη μορφολογία της μητρικής του γλώσσας.

Σύμφωνα με τους Fromkin, Rodman & Hyams (2010) η μετάβαση από το ένα αναπτυξιακό στάδιο στο επόμενο είναι αιφνίδια, ενώ η διάρκεια του καθενός ποικίλει. Οι ίδιοι αναφέρθηκαν επίσης στην πορεία κατάκτησης της γλώσσας από το τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί, κατά παρόμοιο τρόπο με τους προαναφερθέντες ερευνητές. Μίλησαν κυρίως για τη γενική πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης, κατά την οποία το παιδί μεταβαίνει από το στάδιο παραγωγής μεμονωμένων λέξεων στο στάδιο των γραμματικά ανολοκλήρωτων εκφορών και έπειτα στα επόμενα στάδια, στα οποία όμως η γλωσσική του ικανότητα συνεχίζει να αποκλίνει από εκείνη των ενηλίκων ομιλητών της γλώσσας. Φτάνοντας το παιδί στην ηλικία των 5 περίπου ετών –ίσως και λίγο νωρίτερα- γνωρίζει το μεγαλύτερο μέρος της γραμματικής της μητρικής του γλώσσας, μιλώντας την με ελάχιστες διαφορές από τους ενήλικες ομιλητές (Brandone et al., 2006 ; Fromkin, Rodman & Hyams 2010). Σε αυτή την ηλικία το παιδί έχει εισάγει στις λεκτικές του εκφορές σύνθετες και αναφορικές προτάσεις, ερωτήσεις και αρνήσεις, ενώ μπορεί να συνδέει προτάσεις ποικιλοτρόπως. Είναι πλέον σε θέση να χρησιμοποιεί τους μορφολογικούς, φωνολογικούς, σημασιολογικούς και συντακτικούς κανόνες που διέπουν τη γραμματική της μητρικής του γλώσσας (Fromkin, Rodman & Hyams 2010).

Αν και στην ηλικία των 5 ετών το παιδί έχει κατακτήσει στο μεγαλύτερο ποσοστό τη γνώση γύρω από τη μητρική του γλώσσα, τουλάχιστον όσον αφορά την ελληνική που είναι μια σύνθετη μορφολογικά γλώσσα, ο μορφο-συντακτικός τομέας δεν έχει κατακτηθεί πλήρως ακόμα και στην ηλικία των 6 ετών. Υπολείπεται ακόμη η κατάκτηση των κανόνων που αφορούν τη συμφωνία Υποκειμένου - Κατηγορήματος, καθώς και των κανόνων που αφορούν τις κλίσεις και τις πτώσεις των προσωπικών αντωνυμιών (Πήτα, 1998). Επίσης, τα Ελληνόπουλα φαίνεται πως καθυστερούν να κατακτήσουν τον πληθυντικό των

επιθέτων αρσενικού γένους, φτάνοντας ακόμα και 6;4 ετών για να το επιτύχουν πλήρως (Theophanopoulou-Kontou, 1973).

2.2.4. Μελέτες Ελλήνων ερευνητών για τις μορφολογικές δεξιότητες των μονόγλωσσων, ελληνόφωνων παιδιών, ηλικίας 2;7 ως 3;6 ετών

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η ελληνική βιβλιογραφία εμφανίζει αρκετά ελλείμματα σε έρευνες που να μελετούν την κατάκτηση των μορφολογικών και συντακτικών δεξιοτήτων των Ελληνόπουλων. Στην παρούσα υποενότητα γίνεται μια προσπάθεια να συγκεντρωθούν από τις υπάρχουσες έρευνες εκείνες που αφορούν τις ηλικίες 2;7 – 3;6 ετών, οι οποίες μελετώνται στην παρούσα εργασία.

Μια ενδιαφέρουσα έρευνα σχετικά με την κατάκτηση των μορφολογικών δεξιοτήτων παιδιών με μητρική γλώσσα την ελληνική, διεξήχθη το 2000 από τον Βογινδρούκα, ο οποίος μελετώντας τις γλωσσικές εκφορές Ελληνόπουλων προσχολικής ηλικίας προσδιόρισε τα γραμματικά μορφήματα που εμφανίζονται στο λόγο τους από την ηλικία των 2;6 ετών μέχρι την ηλικία των 4;6 ετών (Βογινδρούκας, 2009). Διαπίστωσε, ότι σε αυτές τις ηλικίες, τα παιδιά έχουν κατακτήσει τα μορφήματα που σχηματίζουν τα ομαλά και ανώμαλα ρήματα της ελληνικής, σε όλα τα πρόσωπα στον Ενεστώτα, στον Αόριστο και στο Μέλλοντα, τόσο στην ενεργητική όσο και στην παθητική φωνή. Σύμφωνα με τη Stephany (1997) οι πρώτοι ρηματικοί χρόνοι που κατακτούν τα Ελληνόπουλα είναι ο Ενεστώτας και ο Αόριστος, ενώ ο Παρακείμενος και ο Υπερσυντέλικος σπανίζουν στις γλωσσικές τους εκφορές πριν τα 4 έτη.

Μια ακόμη παρατήρηση του Βογινδρούκα στην ίδια ερευνητική προσπάθεια ήταν ότι στην ηλικία των 2;6 έως 4;6 ετών τα παιδιά χρησιμοποιούν μορφήματα που ανήκουν στη γραμματική κατηγορία των μετοχών και των επιρρημάτων και συγκεκριμένα των τοπικών, τροπικών, ποσοτικών και αρνητικών επιρρημάτων. Επιπλέον, διαπίστωσε ότι σε αυτές τις ηλικίες τα παιδιά χρησιμοποιούν στο λόγο τους ειδικούς, αιτιολογικούς και τελικούς συνδέσμους, προθέσεις, καθώς και κτητικές, αόριστες και προσωπικές αντωνυμίες, εκτός από το γ' πληθυντικό πρόσωπο στο αρσενικό και στο θηλυκό γένος. Διαπίστωσε επίσης, πως από την ηλικία των 2;6 ετών τα Ελληνόπουλα αρχίζουν να χρησιμοποιούν το

οριστικό και το αόριστο άρθρο της ελληνικής. Η ηλικία αυτή ταυτίζεται με την ηλικία κατάκτησης των οριστικών άρθρων σε υποχρεωτικό περιβάλλον, που προσδιόρισε ο Μαρίνης (2005) μελετώντας τις εκφορές ενός νηπίου από την ηλικία των 1;7 έως 2;8 ετών (Τερζή, 2014).

Τέλος, ένα ακόμη συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε ο Βογινδρούκας ήταν ότι τα παιδιά του δείγματός του είχαν κατακτήσει τα μορφήματα που σχηματίζουν τις πτώσεις και τους αριθμούς των ουσιαστικών της ελληνικής, καθώς και τα μορφήματα που σχηματίζουν το γένος και τον αριθμό των επιθέτων (Βογινδρούκας, 2009).

Εκτός βέβαια από την έρευνα του Βογινδρούκα, διεξήχθησαν και μελέτες περιπτώσεων που αφορούσαν στην κατάκτηση των μορφολογικών δεξιοτήτων των ελληνόφωνων παιδιών. Μια εξ' αυτών ήταν της Stephany (1997), η οποία μελέτησε τη μορφολογία των ουσιαστικών της ελληνικής στο λόγο ενός παιδιού¹ από την ηλικία των 1;7 έως και των 3;0 ετών. Η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι στα πρώτα στάδια της γλωσσικής του ανάπτυξης, το παιδί παρέλειπε τις καταλήξεις των ουσιαστικών, εκφέροντάς τα μόνο σε αιτιατική πτώση, στον ενικό ή στον πληθυντικό αριθμό. Αυτή η διαπίστωση φαίνεται πως επιβεβαιώνει την άποψη ερευνητών όπως ο Brown (1973) και ο Dromi (1987) ότι στα πρώτα αναπτυξιακά στάδια τα παιδιά δεν έχουν κατακτήσει τα γραμματικά μορφήματα της μητρικής τους γλώσσας. Η Stephany (1997), διαπίστωσε επίσης ότι το παιδί άρχισε να χρησιμοποιεί τις σωστές πτώσεις των ουσιαστικών, σε ποσοστό 90%, από την ηλικία των 2;4 ετών. Αργότερα, το παιδί κατάφερε να προβεί σε διάκριση μεταξύ του ενικού και του πληθυντικού αριθμού των ουσιαστικών, αλλά και σε διάκριση του ουδέτερου και του θηλυκού γένους, ενώ τελευταία επιτεύχθηκε η διάκριση του αρσενικού γένους (Stephany, 1997).

Μελετώντας την κατάκτηση των ουσιαστικών αρσενικού και θηλυκού γένους στο ίδιο παιδί, από την ηλικία των 1;7 ετών ως την ηλικία των 2;5 ετών, ο Marinis (2003) διαπίστωσε ότι το παιδί κατέκτησε πρώτα την ονομαστική πτώση και στα δύο γένη και έπειτα τη γενική. Συνεπώς, φτάνοντας το παιδί στην ηλικία των 2;7 ετών είχε κατακτήσει τα μορφήματα και των δύο πτώσεων. Παρόλα αυτά, τα Ελληνόπουλα φαίνεται πως τείνουν να επιλέγουν την αιτιατική πτώση επειδή ακούγεται πιο συχνά στην καθημερινή ομιλία (Κατή, 2000).

¹ Δεδομένα από τη βάση πληροφοριών της Χριστοφίδου.

Όσον αφορά τη χρήση των δύο αριθμών στα ουσιαστικά της ελληνικής, μια ακόμη ερευνήτρια, η Χριστοφίδου (1998), διαπίστωσε -στην ίδια μελέτη περίπτωσης- ότι το παιδί άρχισε να χρησιμοποιεί τον πληθυντικό αριθμό σε συγκεκριμένα ουσιαστικά από την ηλικία των 1;9.3 ετών, μέσα όμως από μηχανική μάθησή τους. Η αντιπαραθετική χρήση ενικού-πληθυντικού εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο λόγο του σε ηλικία 2;4.12 ετών, ενώ από τα 2;5 κατέκτησε την ικανότητα εναλλαγής των δύο αριθμών για το ίδιο ουσιαστικό. Μάλιστα, ο αριθμός των ουσιαστικών που χρησιμοποιούσε και στους δύο αριθμούς -ένδειξη συνειδητής χρήσης των μορφημάτων του πληθυντικού-, από μηδενικός στην ηλικία των 1;7 έφτασε τα 25 στην ηλικία των 2;5 ετών (Marinis 2003). Σύμφωνα με τη Stephany (1997) η διάκριση ενικού-πληθυντικού εμφανίζεται πρώτα στα πιο συχνά ουσιαστικά στο ουδέτερο και στο θηλυκό γένος και έπειτα στα λιγότερο οικεία.

Γίνεται φανερό επομένως, ότι φτάνοντας το παιδί στην ηλικία των 2;7 ετών είχε κατακτήσει τις πτώσεις των ουσιαστικών της μητρικής του γλώσσας, ενώ ήταν σε θέση να χρησιμοποιεί συνειδητά τα μορφήματα που σχηματίζουν τον πληθυντικό αριθμό συγκεκριμένων ουσιαστικών.

Παρόλα αυτά, η ηλικία κατάκτησης των παραπάνω μορφολογικών δεξιοτήτων ισχύει για το συγκεκριμένο παιδί και δε σημαίνει ότι ισχύει για όλα τα ελληνόφωνα παιδιά. Απαιτείται επομένως πιο εκτεταμένη έρευνα για να διαπιστωθεί εάν η πλειοψηφία των Ελληνόπουλων κατακτά τις συγκεκριμένες δεξιότητες στην ίδια περίπου ηλικία με το παιδί που μελετήθηκε παραπάνω.

2.2.5. Συγκεντρωτικά στοιχεία για τη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων ηλικίας 2;7 έως 3;6 ετών

Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν στο παρόν κεφάλαιο, μπορούμε να αναφερθούμε σε γενικά πλαίσια στα γλωσσικά χαρακτηριστικά που εμφανίζονται στο λόγο των παιδιών από την ηλικία των 2;7 έως την ηλικία των 3;6 ετών. Χωρίζοντας τις παραπάνω ηλικίες σε δύο ομάδες, (2;7-3;0 ετών και 3;1-3;6 ετών), προκύπτουν συνοπτικά τα εξής χαρακτηριστικά για την κάθε μια:

Ø Ηλικίες 2;7 έως 3;0 ετών:

Σε αυτές τις ηλικίες η γλωσσική ανάπτυξη είναι ραγδαία. Οι ερευνητικές απόψεις όμως, φαίνεται πως δίστανται σε ορισμένα σημεία της όσον αφορά τις παραπάνω ηλικίες. Για παράδειγμα, διχογνωμία επικρατεί για τον αριθμό των λέξεων που εκφέρει το παιδί σε αυτές τις ηλικίες. Από τη μία, ερευνητές όπως ο Brown (1973) υποστήριζαν ότι σε αυτές τις ηλικίες το παιδί εκφέρει περίπου 3 λέξεις ανά γλωσσική εκφορά, ενώ ερευνητές όπως οι Singleton & Ryan (2004) και ο Παπαβασιλείου (2013), ότι εκφέρει περίπου 4-5 λέξεις. Διαφορετικές απόψεις υπάρχουν και όσον αφορά την κατάκτηση των τοπικών επιρρημάτων στις παραπάνω ηλικίες. Ερευνητές όπως οι Brandone et. al (2006) υποστήριζαν ότι πρόκειται για μορφήματα που έχουν ενταχθεί στο λόγο του παιδιού μεταξύ των 2;7 και 3;0 ετών. Οι Sax & Weston (2007) με τη σειρά τους, προσδιόρισαν πιο συγκεκριμένα ότι σε αυτές τις ηλικίες το παιδί εκφέρει τουλάχιστον τα τοπικά επιρρήματα “πάνω” και “μέσα”. Από την άλλη, ο Δημητρίου-Παπαβασιλείου (2013) θεωρεί ότι τουλάχιστον τρία τοπικά επιρρήματα εντάσσονται στο λόγο του παιδιού μεταξύ των 3;0 και 4;0 ετών. Ενδεχομένως οι απόψεις των ξένων ερευνητών να αφορούν αποκλειστικά την αγγλική γλώσσα και γι’ αυτό να αντιτίθενται στην άποψη του Δημητρίου-Παπαβασιλείου.

Παρ’ όλες τις διαφορούμενες απόψεις, υπάρχουν και κοινά αποδεκτά σημεία που αφορούν τη γλωσσική κατάκτηση. Είναι δεδομένο ότι στην παρούσα φάση, το παιδί δεν έχει αποκτήσει ακόμα μορφολογική επίγνωση, χρησιμοποιώντας τις λέξεις ως ένα αδιάσπαστο σύνολο και υπεργενικεύοντας γραμματικούς κανόνες. Παρόλα αυτά, μπορεί να χρησιμοποιεί συνειδητά τις καταλήξεις του πληθυντικού σε συγκεκριμένα ουσιαστικά. Επιπλέον, έχοντας ήδη κατακτήσει πολλά γραμματικά μορφήματα, όπως είναι τα κλιτικά μορφήματα και το οριστικό και αόριστο άρθρο, κατακτά ακόμη περισσότερα, όπως είναι τα βοηθητικά ρήματα. Επιπλέον, αρχίζει να χρησιμοποιεί στο λόγο του ερωτήσεις με το “Γιατί”, αρνήσεις και απλές προσταγές. Τέλος, στις απλές προτάσεις της μορφής Y-P-A που ήδη παράγει, προστίθενται περισσότερες, που περιέχουν γραμματικές κατηγορίες, όπως επιρρήματα.

Ø Ηλικίες 3;1 έως 3;6 ετών:

Σε αυτές τις ηλικίες το τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί αρχίζει και αποκτά μορφολογική επίγνωση της μητρικής του γλώσσας. Όσον αφορά την ελληνική, η μορφολογική επίγνωση ολοκληρώνεται περίπου στην ηλικία των 4;0-4;6 ετών, με εξαίρεση ελάχιστες μορφολογικές δομές που μένει να αποκτηθούν (Κατή, 2000). Όσον αφορά τον αριθμό των λέξεων που εκφέρει το παιδί σε αυτές τις ηλικίες, επικρατούν διαφορετικές απόψεις, που δεν εμφανίζουν όμως μεγάλη απόκλιση. Ο Παπαβασιλείου (2013) για παράδειγμα, υποστήριξε ότι στην ηλικία των 3;0 ετών το παιδί παράγει προτάσεις μήκους περίπου 4 λέξεων, ενώ φτάνοντας τα 4;0 έτη προσθέτει μία ακόμη λέξη στις εκφορές του. Οι Sax & Weston (2007) από την άλλη, υποστήριξαν ότι η εκφορά προτάσεων μήκους 4-5 λέξεων εμφανίζεται στις ηλικίες 3;1 ως 3;6 ετών.

Στα είδη των προτάσεων που εκφέρονται σε αυτές τις ηλικίες συγκαταλέγονται πλέον οι σύνθετες και οι αναφορικές προτάσεις (Brown, 1973 ; Brandone et. al, 2006). Οι τελευταίες ανάγονται χρονικά μεταξύ των 4;6-5;0 ετών περίπου από ερευνητές όπως οι Singleton & Ryan (2004) και οι Fromkin, Rodman & Hyams (2010). Οι πρώτες σύνθετες προτάσεις του παιδιού, που εμφανίζονται σε αυτό το στάδιο, είναι εκείνες που συνδέουν φράσεις με το παρατακτικό ‘και’. Επιπλέον, οι προτάσεις του παιδιού σε αυτές τις ηλικίες εκφράζουν μεγαλύτερη ποικιλία σημασιολογικών σχέσεων.

Όσον αφορά τη μορφολογική ανάπτυξη σε αυτό το στάδιο, το παιδί εκφέρει περισσότερα μορφήματα, όπως είναι τα τοπικά επιρρήματα, τα βοηθητικά ρήματα σε χρόνο Ενεστώτα και τα μορφήματα που δηλώνουν κτήση. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Brandone et. al (2006) και Μαρίνη (2008), το παιδί χρησιμοποιεί πλέον τη γενική κτητική με παραγωγικό τρόπο.

~ ~ ~

Αν και παραπάνω έγινε μια προσπάθεια να προσδιοριστεί η κατάκτηση των μορφο-συντακτικών δεξιοτήτων των νηπίων από τα 2;7 έως τα 3;6 έτη, ερευνητές όπως ο Brown (1973) υποστήριξαν ότι η ηλικία δεν αποτελεί αξιόπιστο κριτήριο για κάτι τέτοιο, καθώς ο ρυθμός κατάκτησης μιας μορφο-συντακτικής δομής

διαφέρει από παιδί σε παιδί. Παρόλα αυτά, δε μπορεί να αμφισβητηθεί το γεγονός ότι υπάρχουν συγκεκριμένα αναπτυξιακά ορόσημα που προσδιορίζουν τις δεξιότητες που πρέπει να έχει κατακτήσει ένα τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί σε συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια.

Τα αναπτυξιακά ορόσημα ενδέχεται να διαφέρουν από γλώσσα σε γλώσσα, εξαιτίας των μορφολογικών τους διαφορών. Έτσι, οι μορφο-συντακτικές δεξιότητες που κατακτώνται μεταξύ των 2;7 και 3;6 ετών και προέκυψαν κυρίως από δεδομένα της αγγλικής γλώσσας, ενδεχομένως να μην ισχύουν για την ελληνική.

Εξαιτίας των περιορισμένων ερευνητικών δεδομένων της ελληνικής, θα γίνει προσπάθεια στην παρούσα εργασία να προσδιοριστούν οι ακριβείς μορφο-συντακτικές δεξιότητες που κατακτώνται από τα Ελληνόπουλα στις παραπάνω ηλικίες.

2.3. Περιγραφή της Γλωσσικής Δοκιμασίας Derbyshire (ΓΔ-D / Derbyshire Language Scheme -DLS-)

Η “Γλωσσική Δοκιμασία Derbyshire” (ΓΔ-D) είναι ένα εργαλείο γλωσσικής παρέμβασης, το οποίο σχεδιάστηκε από τους Knowles & Masidlover το 1977 και αναθεωρήθηκε από τους ίδιους το 1982 και το 1987 (Morris, 2013 ; Beech, Harding & Hilton-Jones, 1993). Σχεδιάστηκε με σκοπό την ανάπτυξη λόγου παιδιών με γλωσσική καθυστέρηση καθώς και παιδιών με Νοητική Υστέρηση, ενώ προοριζόταν αρχικά για χρήση από εκπαιδευτικούς (Masidlover, 1979). Πλέον, χρησιμοποιείται πιο εκτεταμένα, κυρίως σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, που παρουσιάζουν διάφορα ελλείμματα, όπως ήπιες δυσκολίες μάθησης, γλωσσική καθυστέρηση, προβλήματα ακοής κ.ά.

Η φιλοσοφία του τεστ στηρίζεται στη θεωρία των “λέξεων που φέρουν σημασία” (“information carrying words”) που κατανοεί και μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα παιδί κατά τη διάρκεια μιας δομημένης δραστηριότητας. Ο όρος “λέξεις που φέρουν σημασία” αναφέρεται στον αριθμό των λέξεων που φέρουν σημασιολογικό φορτίο και πρέπει να κατανοήσει το παιδί για να εκτελέσει μια εντολή. Για παράδειγμα, η εντολή “Βάλε το αρκουδάκι κάτω από το τραπέζι”,

που δίνεται στο τεστ, περιέχει τρεις λέξεις που φέρουν σημασιολογικό φορτίο (αρκουδάκι, κάτω, τραπέζι). Εκτελώντας το παιδί την εντολή γίνεται φανερό ότι κατανοεί τις συγκεκριμένες λέξεις, ανάμεσα σε ένα πλήθος άλλων πιθανών επιλογών, όπως αρκουδάκι/άλλο παιχνίδι, κάτω/άλλο τοπικό επίρρημα και τραπέζι/άλλο επίπλο. Βάσει λοιπόν των “λέξεων που φέρουν σημασία” καθορίζονται τα διάφορα Επίπεδα του τεστ στα οποία αξιολογείται το παιδί (Επίπεδο κατανόησης και έκφρασης μίας λέξης έως Επίπεδο κατανόησης και λεκτικής έκφρασης 5-10 λέξεων).

Η ΓΔ-D χρησιμοποιείται τόσο σαν εργαλείο αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων ενός παιδιού, όσο και σαν εργαλείο θεραπευτικής παρέμβασης. Βάσει των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης μπορούν να τεθούν, με τη βοήθεια του εργαλείου, 200 περίπου θεραπευτικοί στόχοι και να σχεδιαστεί έτσι το κατάλληλο θεραπευτικό πρόγραμμα για την υλοποίησή τους. Τόσο η αξιολόγηση όσο και η θεραπευτική παρέμβαση πραγματοποιούνται μέσω παιχνιδιού. Τα ερεθίσματα που χρησιμοποιούνται και στις δύο περιπτώσεις είναι παιχνίδια, πραγματικά αντικείμενα και εικόνες. Παρακάτω, αναφέρεται πιο αναλυτικά η χρήση του εργαλείου τόσο διαγνωστικά όσο και θεραπευτικά:

2.3.1. Η ΓΔ-D ως εργαλείο Αξιολόγησης

Η χρήση της ΓΔ-D σαν εργαλείο αξιολόγησης ακολουθεί τα στάδια της τυπικής ανάπτυξης ενός παιδιού. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει τη χορήγηση ενός “Τεστ Αδρής Αξιολόγησης” (ΑΑ) που δείχνει τη γενική εικόνα κατανόησης του παιδιού, αλλά και μιας “Λεπτομερούς Αξιολόγησης Κατανόησης” (ΛΑΚ) που δείχνει πιο αναλυτικά το επίπεδο κατανόησης του παιδιού. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ΑΑ και από τη ΛΑΚ καταγράφονται στην “Περίληψη της Αξιολόγησης” που περιλαμβάνεται στο τεστ. Η “Περίληψη της Αξιολόγησης” επιτρέπει στον χρήστη να συγκεντρώσει τα αποτελέσματα των δύο τεστ (ΑΑ και ΛΑΚ) και να πραγματοποιήσει αναλύσεις του δείγματος εκφραστικού λόγου του παιδιού. Βοηθά επιπλέον στο σχεδιασμό της αρχικής παρέμβασης αλλά και στη χαρτογράφηση της προόδου του παιδιού.

Επιπλέον, το εργαλείο ΓΔ-D περιλαμβάνει τις “Φόρμες Καταγραφής των Αξιολογήσεων”, καθώς και ένα “Βιβλίο Εικόνων”, που χρησιμοποιείται στις

διάφορες Υποδοκίμασιες της ΛΑΚ. Το “Βιβλίο Εικόνων” περιλαμβάνει σκίτσα τα οποία προορίζονται για την εκμείευση εκφραστικού λόγου από το παιδί. Σε κάθε Υποδοκίμασία της ΛΑΚ αντιστοιχούν συγκεκριμένα σκίτσα του βιβλίου, τα οποία το παιδί καλείται να κατονομάσει ή να περιγράψει. Επιπρόσθετα του “Βιβλίου Εικόνων” έχει δημιουργηθεί και το “Συμπληρωματικό Τεστ με Εικόνες”, το οποίο διατίθεται μόνο σε Λογοπεδικούς. Το τεστ αυτό καλύπτει παρόμοιους στόχους με το αυθεντικό τεστ εικόνων, έχοντας όμως διαφορετική εικονογράφηση και σειρά παρουσίασης των εικόνων, αλλά και μεγαλύτερη ποικιλία εικόνων δράσης. Αυτό επιτρέπει στους θεραπευτές να ελέγξουν την πρόοδο του παιδιού χωρίς να ενέχει ο κίνδυνος η απόδοσή του να οφείλεται στην εκμάθηση του “Βιβλίου Εικόνων” λόγω μεγάλης οικειότητας.

Από το παραπάνω υλικό που περιλαμβάνει η ΓΔ-D (έκδοση του 1982), κρίνεται σκόπιμο να αναλυθούν περαιτέρω τα δύο τεστ αξιολόγησης, η ΑΑ και η ΛΑΚ:

2.3.1.α) Αδρή Αξιολόγηση (ΑΑ)

Η Αδρή Αξιολόγηση (ΑΑ) της ΓΔ-D είναι ένα 5λεπτο διαγνωστικό τεστ που σκοπό έχει την απόκτηση μιας γενικής ιδέας για το επίπεδο κατανόησης του παιδιού. Το υλικό που απαιτείται για την πραγματοποίησή της είναι συγκεκριμένα παιχνίδια και πραγματικά αντικείμενα, καθώς και εικόνες με ενέργειες. Η ΑΑ χωρίζεται σε 5 Επίπεδα (Μονολεκτικό Επίπεδο έως Επίπεδο 4+ λέξεων), τα οποία περιλαμβάνουν συνολικά 5 μέρη. Το 1^ο μέρος εξετάζει την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει πραγματικά αντικείμενα. Το 2^ο μέρος εξετάζει την ικανότητά του να αναγνωρίζει ενέργειες που απεικονίζονται σε κάρτες με εικόνες. Το 3^ο μέρος ελέγχει την ικανότητά του παιδιού να εκτελεί εντολές, όπου του ζητούνται ταυτόχρονα 2 αντικείμενα, ενώ το 4^ο μέρος εξετάζει την ικανότητά του να εκτελεί εντολές, όπου του ζητούνται 2 αντικείμενα ταυτόχρονα και παράλληλα να κατανοήσει το ζητούμενο κάθε φορά τοπικό επίρρημα. Τέλος, στο 5^ο μέρος το παιδί καλείται να ανταποκριθεί σωστά σε αιτήματα που περιλαμβάνουν τουλάχιστον δύο διαφορετικές πράξεις. Σύμφωνα με τις οδηγίες του τεστ, ανάλογα με τη βαθμολογία που θα συγκεντρώσει το παιδί στην Αδρή Αξιολόγηση καθορίζεται το Επίπεδο από το οποίο θα αρχίσει η λεπτομερής αξιολόγησή του.

2.3.1.β) Λεπτομερής Αξιολόγηση Κατανόησης (ΛΑΚ)

Σκοπός της Λεπτομερούς Αξιολόγησης Κατανόησης (ΛΑΚ) είναι να προσδιορίσει πιο αναλυτικά από ότι η ΑΑ το επίπεδο κατανόησης του παιδιού. Επιπλέον, παρέχει τη δυνατότητα συλλογής δείγματος εκφραστικού λόγου του παιδιού. Η ΛΑΚ αποτελείται από 5 Επίπεδα (Μονολεκτικό Επίπεδο έως Επίπεδο 5-10 λέξεων) και κάθε επίπεδο περιλαμβάνει συγκεκριμένες Υποδοκιμασίες. Σε κάποιες από αυτές χρησιμοποιούνται παιχνίδια και καθημερινά αντικείμενα, ενώ σε κάποιες άλλες τα σκίτσα του “Βιβλίου Εικόνων”.

Σε κάθε ένα από 5 τα Επίπεδα του τεστ αξιολογείται τόσο η κατανόηση όσο και η λεκτική παραγωγή από το παιδί συγκεκριμένων μορφολογικών και συντακτικών δομών. Η κατανόηση αξιολογείται μέσα από την ανταπόκριση του παιδιού στις εντολές που περιλαμβάνονται στη φόρμα της ΛΑΚ, αλλά και μέσα από την αναγνώριση των εικόνων του βιβλίου. Αν και το τεστ δεν είναι σταθμισμένο, υποδεικνύει τον ελάχιστο αριθμό επιτυχημένων απαντήσεων που πρέπει να σημειώσει το παιδί σε κάθε Υποδοκιμασία ώστε να θεωρηθεί ότι κατανόησε τις μορφο-συντακτικές δομές που εξετάζει. Οι σωστές απαντήσεις μεταφράζονται σε αρχικούς βαθμούς.

Από την άλλη, η έκφραση ελέγχεται μέσα από την περιγραφή των εντολών που εκτελεί το παιδί, αλλά και μέσα από την κατονομασία και περιγραφή των εικόνων του βιβλίου. Σε αντίθεση όμως με ό,τι ισχύει για την κατανόηση, το τεστ δεν ορίζει αρχικούς βαθμούς για την έκφραση.

Αν και οι περισσότερες δομές που εξετάζει το τεστ αξιολογούνται τόσο ως προς την κατανόηση όσο και ως προς την έκφραση, ορισμένες ελέγχονται μόνο ως προς την έκφραση, όπως π.χ. η χρήση του αιτιολογικού συνδέσμου “γιατί”. Αντίστοιχα, κάποιες άλλες δομές αξιολογούνται μόνο ως προς την κατανόηση, όπως π.χ. η παρατακτική σύνδεση των προτάσεων.

Πιο αναλυτικά οι Υποδοκιμασίες της ΛΑΚ σε κάθε Επίπεδο είναι οι ακόλουθες:

Μονολεκτικό Επίπεδο

Το Μονολεκτικό Επίπεδο περιλαμβάνει 6 Υποδοκιμασίες που ελέγχουν τόσο την έκφραση όσο και την κατανόηση μίας λέξης που φέρει σημασία:

- Υποδοκιμασία 1: Πραγματικά Αντικείμενα
- Υποδοκιμασία 2: Ονομασία μερών του σώματος και ρουχισμού
- Υποδοκιμασία 3: Απλές ενέργειες με παιχνίδια
- Υποδοκιμασία 4: Εικόνες με αντικείμενα
- Υποδοκιμασία 5: Παιχνίδια - μινιατούρες
- Υποδοκιμασία 6: Εικόνες με ενέργειες

Επίπεδο 2 Λέξεων

Το Επίπεδο των 2 λέξεων χωρίζεται σε δύο Υποδοκιμασίες:

- Υποδοκιμασία 1: Χρήση παιχνιδιών & Παιχνίδια
- Υποδοκιμασία 2: Βιβλίο εικόνων

Στόχος σε αυτό το επίπεδο είναι η κατανόηση και έκφραση από το παιδί 2 λέξεων που φέρουν σημασία και υποδεικνύονται στη φόρμα της ΛΑΚ.

Επίπεδο 3 Λέξεων

Το Επίπεδο των 3 λέξεων χωρίζεται επίσης σε δύο Υποδοκιμασίες:

- Υποδοκιμασία 1: Παιχνίδια
- Υποδοκιμασία 2: Βιβλίο εικόνων

Σε αυτό το επίπεδο στόχος είναι η κατανόηση και έκφραση από το παιδί 3 λέξεων που φέρουν σημασιολογικό φορτίο.

Επίπεδο 4 Λέξεων

Το Επίπεδο των 4 λέξεων αποτελεί το τελευταίο στάδιο των απλών προτάσεων και απαιτεί από το παιδί να ανταποκριθεί σωστά σε εντολές επιπέδου

κατανόησης τεσσάρων λέξεων. Επιπλέον, απαιτεί λεκτική παραγωγή τεσσάρων λέξεων που φέρουν σημασιολογικό φορτίο. Το Επίπεδο 4 λέξεων περιλαμβάνει μία μόνο Υποδοκιμασία στα πλαίσια της οποίας χρησιμοποιούνται παιχνίδια και πραγματικά αντικείμενα. Σε αυτό το Επίπεδο δεν περιλαμβάνεται Υποδοκιμασία με εικόνες, καθώς θα ήταν ιδιαίτερα πολύπλοκες για ένα παιδί.

Επίπεδο 5-10 Λέξεων

Το τελευταίο Επίπεδο είναι εκείνο των 5-10 λέξεων και αξιολογεί σύνθετες προτάσεις και γραμματικούς κανόνες. Σε αυτό το Επίπεδο το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί μεγάλες προτάσεις ακόμη και όταν αυτές δεν βρίσκονται στη σωστή μορφή. Το 5^ο Επίπεδο χωρίζεται σε τρεις Υποδοκιμασίες:

- Υποδοκιμασία 1: Εικόνες → Εξετάζει την κατανόηση και τη λεκτική παραγωγή συγκεκριμένων μορφολογικών δομών, όπως των εννοιών “αγόρι - κορίτσι” και “άντρας - γυναίκα”, των τοπικών επιρρημάτων “πάνω”, “δίπλα”, “μέσα”, “μπροστά” και “πίσω”, των μορίων που δηλώνουν άρνηση-αδυναμία, των απαντήσεων σε ερωτήσεις με χρήση του αιτιολογικού συνδέσμου “γιατί”, των ρηματικών χρόνων που δηλώνουν παρελθόν, παρόν και μέλλον, του ενικού και πληθυντικού αριθμού, καθώς και των αναφορικών και κτητικών αντωνυμιών.

Να σημειωθεί ότι ορισμένες από τις παραπάνω μορφολογικές δομές εξετάζονται μόνο ως προς την κατανόηση, ενώ άλλες μόνο ως προς την έκφραση.

- Υποδοκιμασία 2: Προχωρημένη εξέταση κατανόησης → Στοχεύει στον έλεγχο της ικανότητας του παιδιού να παρακολουθήσει μια σειρά από εντολές σταδιακά αυξανόμενης δυσκολίας, χωρίς να υπάρχει φυσική σύνδεση μεταξύ τους.

- Υποδοκιμασία 3: Κάρτες ανταλλαγής → Στοχεύει στο σχηματισμό εντολών από το παιδί, στις οποίες να χρησιμοποιεί το συμπλεκτικό σύνδεσμο “και” ως μόριο σύνδεσης δύο ουσιαστικών στην ίδια πρόταση ή προτάσεων μεταξύ τους.

2.3.2. Η ΓΔ-D ως εργαλείο θεραπευτικής παρέμβασης

Όσον αφορά τη χρήση της ΓΔ-D (έκδοση του 1982) ως θεραπευτικό εργαλείο, μπορεί να λειτουργήσει ως πρόγραμμα δομημένης γλωσσικής

εκμάθησης σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο. Παρόλο που το τεστ χρησιμοποιείται εδώ και πολλά χρόνια, τα διαθέσιμα στοιχεία που υπάρχουν για τη χρήση του ως εργαλείο παρέμβασης είναι πολύ περιορισμένα, ενδεχομένως διότι αποτελεί παιδαγωγικό εργαλείο. Παρόλα αυτά, θεωρείται σημαντικό εργαλείο στην κλινική πράξη (Law et al., 2010).

Το θεραπευτικό πρόγραμμα στηρίζεται στους θεραπευτικούς στόχους που προκύπτουν από τη λεπτομερή αξιολόγηση. Για την εφαρμογή του απαραίτητη είναι η χρήση του θεραπευτικού υλικού της ΓΔ-D. Στο υλικό αυτό συγκαταλέγονται δύο “Εγχειρίδια διδασκαλίας”, η φόρμα καταγραφής της προόδου του παιδιού, ένα διάγραμμα τάξης, καθώς και 6 εικόνες δράσης που αποτελούν μέρος του υλικού της ΑΑ και ένα σετ καρτών με εικόνες κατανόησης για την εκμείωση συγκεκριμένων τύπων προτάσεων από το παιδί.

Από τα δύο “Εγχειρίδια διδασκαλίας”, το πρώτο περιλαμβάνει ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες για τη βελτίωση του επιπέδου κατανόησης και έκφρασης του παιδιού σε προ-λεκτικό και μονολεκτικό επίπεδο, καθώς και σε επίπεδο απλών προτάσεων. Το δεύτερο περιλαμβάνει το τελευταίο στάδιο του τεστ, που στοχεύει στη χρήση διαφορετικών ρηματικών χρόνων, καθώς και ερωτηματικών, αρνητικών και σύνθετων προτάσεων.

Όσον αφορά τη “Φόρμα καταγραφής Προόδου” του παιδιού, σε αυτήν παρουσιάζεται γραφικά η απόδοση του παιδιού κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και αποκαλύπτονται οι περιοχές του λόγου που απαιτούν επιπλέον θεραπεία (Morris, 2005). Τέλος, το “Διάγραμμα Τάξης” χρησιμοποιείται σε τάξεις ειδικών σχολείων ως περιληπτικό έγγραφο των θεραπευτικών προγραμμάτων που παρακολουθούν οι μαθητές.

2.3.3. Πλεονεκτήματα της ΓΔ-D για τα ελληνικά δεδομένα

- A)** Μπορεί να χορηγηθεί σε μεγάλο ηλικιακό εύρος παιδιών (αν και δεν ορίζει συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες).
- B)** Αποτελεί τόσο εργαλείο αξιολόγησης όσο και θεραπευτικής παρέμβασης.
- Γ)** Από την αξιολόγηση μπορούν να τεθούν περίπου 200 θεραπευτικοί στόχοι

διδασκαλίας, συνδυαζόμενοι ποικιλοτρόπως, ενώ ανάλογα με τα αποτελέσματά της προτείνονται συγκεκριμένες θεραπευτικές δραστηριότητες.

Δ) Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να μετρήσει την πρόοδο του παιδιού.

Ε) Αν και δεν είναι σταθμισμένη, όσον αφορά την κατανόηση τουλάχιστον, παρέχει πληροφορίες για πιθανές αποκλίσεις από αυτά που θα αναμέναμε βάσει της χρονολογικής ηλικίας του παιδιού.

Στ) Θεωρείται κατάλληλη για άτυπη αξιολόγηση του επιπέδου κατανόησης και λεκτικής έκφρασης των ελληνόπουλων, καθώς δε χρειάζεται ιδιαίτερες προσαρμογές και αρκεί μια απλή μετάφρασή της στα ελληνικά για να χορηγηθεί.

2.3.4. Μειονεκτήματα της ΓΔ-D για τα ελληνικά δεδομένα

Α) Δεν είναι σταθμισμένη ούτε στα αγγλικά ούτε στα ελληνικά, επομένως δε στηρίζεται σε νόρμες και δεν παρέχει πρότυπα σκορ και ποσοστά.

Β) Αν και εκτιμάται ότι δεν απαιτείται προσαρμογή του εργαλείου στα Ελληνικά, δεν έχει πραγματοποιηθεί κάποια γνωστή έρευνα που να προσδιορίζει το ενδεχόμενο πιθανών τροποποιήσεων του ώστε να αποτελέσει αξιόπιστο εργαλείο στη χώρα μας.

Γ) Η αξιολόγηση της έκφρασης του προφορικού λόγου παρουσιάζει πολλές ελλείψεις στην ελληνική γλώσσα.

Δ) Δίνει πολύ περιορισμένες πληροφορίες για τις πραγματολογικές δεξιότητες των παιδιών.

2.3.5. Χρήση της ΓΔ-D σε έρευνες του εξωτερικού

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ΓΔ-D σχεδιάστηκε αρχικά για παιδιά με Νοητική Υστέρηση. Στη βιβλιογραφία, αναφέρεται μια μελέτη περίπτωσης παιδιού με Σύνδρομο Down, στα πλαίσια της θεραπείας του οποίου χρησιμοποιήθηκαν ορισμένες από τις δραστηριότητες που προτείνει το εργαλείο.

Πρόκειται για την περίπτωση του Luke, ο οποίος ξεκίνησε λογοθεραπεία σε ηλικία 5 ετών και εντάχθηκε σε θεραπευτικό πρόγραμμα τόσο στο σπίτι όσο και

στο σχολείο. Οι κύριες δραστηριότητες της ΓΔ-D που ενσωματώθηκαν στο θεραπευτικό του πρόγραμμα αφορούσαν τον αντιληπτικό λόγο και διάφορα ακουστικά παιχνίδια. Στα 3 χρόνια που ο Luke ακολουθούσε το πρόγραμμα παρουσίασε βελτίωση τόσο σε επίπεδο κατανόησης, όσο και έκφρασης. Συγκεκριμένα, κατάφερε από το Επίπεδο κατανόησης της 1 με 2 λέξεις που βρισκόταν αρχικά να φτάσει, σε ηλικία 7 ετών και 11 μηνών, στο Επίπεδο κατανόησης των 4 λέξεων με σημασιολογικό φορτίο.

Όσον αφορά την έκφραση, με τη βοήθεια των δραστηριοτήτων της ΓΔ-D, κατάφερε από το Επίπεδο παραγωγής μίας λέξης και τη δυσκατάληπτη αρχικά ομιλία να ανέλθει στο Επίπεδο έκφρασης 3 λέξεων ανά πρόταση.

Τέλος, επιτεύχθηκε η βραχυπρόθεσμη ακουστική του μνήμη να φτάσει τα 4 στοιχεία (Bird & Thomas, 2002). Γίνεται αντιληπτή, επομένως, η σημασία της ΓΔ-D ως θεραπευτικό εργαλείο σε περιστατικά με σοβαρά γλωσσικά ελλείμματα όπως εκείνα του Luke.

2.3.6. Η συμβολή της ΓΔ-D σε ερευνητικά προγράμματα στην Ελλάδα

Η χρήση της ΓΔ-D ως εργαλείο αξιολόγησης ή/και παρέμβασης σε ερευνητικά προγράμματα που να έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Μια σημαντική έρευνα στην οποία χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο αξιολόγησης ήταν στη ‘‘Μελέτη των Πραγματολογικών Δεξιοτήτων Παιδιών με Αυτισμό’’, που διεξήχθη από τον Ι. Βογινδρούκα στη Θεσσαλονίκη. Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 3 ομάδες υποκειμένων: η πρώτη αποτελούνταν από 12 παιδιά με ήπιο αυτισμό και ελαφριά νοητική υστέρηση, η δεύτερη αποτελούνταν από 22 τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και λειτούργησε ως α’ ομάδα ελέγχου και η τρίτη από 12 παιδιά με Σύνδρομο Down και αποτέλεσε τη β’ ομάδα ελέγχου. Τα παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη είχαν μέσο όρο ηλικίας τους 66 μήνες, τα παιδιά με αυτισμό τους 84 μήνες και τα παιδιά με σύνδρομο Down τους 96 μήνες. Η ηλικιακή διαφορά των δύο ομάδων ήταν σκόπιμη, ώστε να καλυφθεί το μεταξύ τους αναπτυξιακό έλλειμμα. Ο πληθυσμός των ομάδων εξισώθηκε ως προς την αντιληπτική και εκφραστική ικανότητα του προφορικού λόγου και ως προς το δείκτη νοημοσύνης.

Ανάμεσα στα διάφορα τεστ αξιολόγησης που χορηγήθηκαν στις ομάδες ήταν και η “Δοκιμασία Εικόνων” της ΓΔ-D που χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο του επιπέδου κατανόησης και γλωσσικής έκφρασης των ομάδων. Το συγκεκριμένο εργαλείο επιλέχθηκε για τους σκοπούς της έρευνας του Βογινδρούκα μιας και - μέχρι τότε τουλάχιστον- δεν υπήρχε αντίστοιχο στην ελληνική γλώσσα που να αξιολογεί τους παραπάνω τομείς. Επίσης, κρίθηκε κατάλληλο καθώς δε χρειαζόταν μετατροπή του υλικού του για να χορηγηθεί στα Ελληνόπουλα (Βογινδρούκας, 2002).

Εκτός όμως από τη χρήση της “Δοκιμασίας Εικόνων” της ΓΔ-D στην αξιολόγηση του αντιληπτικού και εκφραστικού λόγου του δείγματος, η ίδια δοκιμασία χρησιμοποιήθηκε και για τη δημιουργία μιας μέτρησης παρόμοιας με το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος (ΜΜΕ), το οποίο αποτελεί τον καλύτερο τρόπο αξιολόγησης της εκφραστικής ικανότητας ενός παιδιού. Μιας και στην ελληνική δεν υπάρχουν γνωστές έρευνες για το ΜΜΕ, δημιουργήθηκε η νέα αυτή μέτρηση, η οποία ορίστηκε ως “Επίπεδο Εκφραστικής Ικανότητας” (ΕΕΙ). Η μέτρηση αυτή βασίστηκε στις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά του δείγματος σε 50 συγκεκριμένες εικόνες της ΓΔ-D. Συγκεκριμένα, μετρήθηκαν τα μορφήματα των φράσεων που παρήγαγε το δείγμα κατά την περιγραφή των επιλεγμένων εικόνων. Έπειτα, ο αριθμός των μορφημάτων που παρήγαγε το κάθε παιδί διαιρέθηκε με το 50 και το πηλίκο που προέκυψε ήταν το ΕΕΙ.

Τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούσαν τους τομείς που αξιολογήθηκαν με τη “Δοκιμασία Εικόνων” της ΓΔ-D ήταν τα εξής:

Όσον αφορά το επίπεδο κατανόησης του προφορικού λόγου των δύο ομάδων (επίπεδο 1 λέξης έως επίπεδο 4+ λέξεων), προέκυψε ότι αντιστοιχούσε σε 4 λέξεις με σημασιολογικό φορτίο. Τα αποτελέσματα της δοκιμασίας κρίθηκαν αξιόπιστα, μιας και βαθμολογήθηκαν από ακόμη δύο λογοπεδικούς εκτός του συγγραφέα, με το βαθμό συμφωνίας μεταξύ αυτών να αγγίζει το 99% (Βογινδρούκας, 2002).

Όσον αφορά, τέλος, το “Επίπεδο Εκφραστικής Ικανότητας” (ΕΕΙ) των δύο ομάδων, δεν προέκυψε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ τους. Μάλιστα, η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων επιβεβαιώθηκε από τη βαθμολόγηση που έδωσαν δύο ακόμη λογοπεδικοί, εκτός του συγγραφέα, με το βαθμό συμφωνίας να φτάνει το 97%.

Εκτός όμως από τη συμβολή της ΓΔ-D στην παραπάνω έρευνα, η “Δοκιμασία Εικόνων” της αποτέλεσε τη βάση για τη δημιουργία ενός εργαλείου αξιολόγησης της κατανόησης και της λεκτικής έκφρασης των Ελληνόπουλων, γνωστής ως “Δοκιμασίας Γλωσσικής Αντίληψης & Έκφρασης” (Βογινδρούκας & Γρηγοριάδου, 2009). Πρόκειται για ένα εργαλείο αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών με δυσκολίες στην επικοινωνία και τη γλωσσική ανάπτυξη και στοχεύει στον προσδιορισμό των γλωσσικών δυσκολιών του παιδιού. Βάσει αυτών, επιτρέπει το σχεδιασμό του κατάλληλου θεραπευτικού προγράμματος.

Η “Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης & Έκφρασης” περιλαμβάνει ένα Εγχειρίδιο χρήσης, ένα Βιβλίο Εικόνων, μια Καρτέλα Ταυτίσεων, ένα Πρωτόκολλο Καταγραφής, διάφορα σετ αντικειμένων που προορίζονται για το Προ-γλωσσικό και το Πρώιμο γλωσσικό στάδιο ανάπτυξης, αλλά και μερικά σετ καρτών με εικόνες.

Η συμβολή της ΓΔ-D τόσο στη δημιουργία της “Δοκιμασίας Γλωσσικής Αντίληψης & Έκφρασης”, όσο και στη “Μελέτη των Πραγματολογικών Δεξιοτήτων Παιδιών με Αυτισμό”, επιβεβαιώνει ουσιαστικά τη συμβολή της στην ελληνική έρευνα, τουλάχιστον ως εργαλείο αξιολόγησης. Η σημασία της ως θεραπευτικό εργαλείο στη χώρα μας δεν είναι βέβαιη μέχρι τώρα, καθώς δεν υπάρχουν γνωστά ερευνητικά δεδομένα που να την υποστηρίζουν.

Παρόλα αυτά, ανεξάρτητα από τα περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα που να υποστηρίζουν τη χρήση της σαν εργαλείο αξιολόγησης στη χώρα μας, η ΓΔ-D κρίθηκε κατάλληλη για τους σκοπούς της παρούσας πτυχιακής. Βασικός λόγος για αυτή την επιλογή ήταν ότι δε χρειάζεται προσαρμογή στα ελληνικά.

Με τη βοήθειά της συλλέχθηκε δείγμα λόγου από τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για τη φύση των μορφο-συντακτικών δομών που παράγουν. Η μεθοδολογία της έρευνας περιγράφεται αναλυτικά στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Ερευνητικός Σχεδιασμός

Για τη μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης των Ελληνόπουλων ηλικίας 2;7 έως 3;6 ετών, κρίθηκε καταλληλότερη η διεξαγωγή έρευνας σε πληθυσμιακό δείγμα που να πληροί τις απαιτούμενες προϋποθέσεις, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

3.2. Δείγμα

Το αρχικό δείγμα που εξετάστηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας αποτελούνταν από 30 τυπικά αναπτυσσόμενα, μονόγλωσσα παιδιά, με μητρική γλώσσα την ελληνική. Για την επιλογή του δείγματος ακολουθήθηκε η διαδικασία της *δειγματοληψίας σκοπιμότητας*. Η *δειγματοληψία σκοπιμότητας* είναι η εσκεμμένη, υποκειμενική επιλογή του πληθυσμιακού δείγματος που ο ερευνητής κρίνει ότι είναι αντιπροσωπευτικό και ανταποκρίνεται σε ένα προκαθορισμένο προφίλ (Διαμαντόπουλος, 2012). Στην παρούσα έρευνα το προφίλ στο οποίο έπρεπε να ανταποκρίνεται το δείγμα περιλάμβανε τη χρήση της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας, την τυπική ανάπτυξη με βάση τα λεγόμενα των βρεφονηπιοκόμων και το ηλικιακό εύρος που ήταν συγκεκριμένο. Για την ακρίβεια, οι ηλικίες των παιδιών έπρεπε να κυμαίνονται μεταξύ των 2;7 και 3;6 ετών.

Το νήπια που συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα χωρίστηκαν σε δύο επιμέρους ηλικιακές ομάδες, χωρισμένες ανά 5μηνα. Η πρώτη ομάδα περιλάμβανε τις ηλικίες από 2;7 ως 3;0 ετών και η δεύτερη τις ηλικίες από 3;1 ως 3;6 ετών. Από τα 30 νήπια του δείγματος τα 13 ανήκαν στην πρώτη ηλικιακή ομάδα, ενώ τα υπόλοιπα 17 στη δεύτερη. Επιπλέον, από τα 13 παιδιά της πρώτης ομάδας τα 6 ήταν κορίτσια, ενώ τα υπόλοιπα 7 αγόρια. Μάλιστα, δύο από τα αγόρια του δείγματος ήταν δίδυμα αδέρφια. Όσον αφορά τα νήπια της δεύτερης ηλικιακής ομάδας, τα 8 ήταν κορίτσια, ενώ τα υπόλοιπα 9 αγόρια.

Όλα τα παιδιά φοιτούσαν σε παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς του νομού Αττικής. Δύο από αυτά, ένα αγόρι και ένα κορίτσι της πρώτης ηλικιακής ομάδας, δε συνεργάστηκαν για την ολοκλήρωση του τεστ, με αποτέλεσμα οι απαντήσεις τους να είναι ελλιπείς και να μη συμπεριληφθούν στις μετρήσεις. Επιπλέον, δε συμπεριλήφθηκε στο δείγμα ένα ακόμη κορίτσι της πρώτης ηλικιακής ομάδας, διότι οι γονείς του το διέκοψαν από τον παιδικό σταθμό που φοιτούσε χωρίς να ειδοποιηθούν εγκαίρως. Εν τέλει, το δείγμα διαμορφώθηκε στα 27 παιδιά (12 κορίτσια και 15 αγόρια), από τα οποία τα 10 ανήκαν στην πρώτη ηλικιακή ομάδα, ενώ τα υπόλοιπα 17 στη δεύτερη. Το φύλο και οι ηλικίες των παιδιών φαίνονται συγκεντρωτικά στον παρακάτω πίνακα:

| Δείγμα | | |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|
| Ηλικία | 2;7 – 3;0 ετών | 3;1 – 3;6 ετών |
| Αγόρια | 6 | 9 |
| Κορίτσια | 4 | 8 |
| Σύνολο | 10 | 17 |

3.2.1. Κριτήρια επιλογής του δείγματος

Τα κριτήρια βάσει των οποίων επιλέχθηκαν τα νήπια του δείγματος ήταν συγκεκριμένα. Ένα από αυτά προέβλεπε να είναι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Για τον προσδιορισμό των τυπικά αναπτυσσόμενων νηπίων η σπουδάστρια στηρίχθηκε στις πληροφορίες των βρεφονηπιοκόμων και δεν προέβη σε περαιτέρω αξιολόγηση. Σύμφωνα με αυτές τις πληροφορίες, κανένα από τα παιδιά που συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα δεν είχε διαγνωστεί με κάποια αναπτυξιακή διαταραχή ή διαταραχή του λόγου, ούτε παρακολουθούσε κάποιο θεραπευτικό πρόγραμμα.

Ένα ακόμη κριτήριο για την επιλογή του δείγματος ήταν η χρονολογική ηλικία των παιδιών που έπρεπε να κυμαίνεται από τα 2;7 έως τα 3;6 έτη. Τρίτο και τελευταίο κριτήριο ήταν τα νήπια να είναι μονόγλωσσα με μητρική γλώσσα την ελληνική.

3.3. Όργανα Μέτρησης

Για τη μελέτη των μορφο-συντακτικών δομών που παράγουν τα Ελληνόπουλα ηλικίας 2;7 έως 3;6 ετών χρησιμοποιήθηκε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, το εργαλείο ‘Γλωσσική Δοκιμασία Derbyshire’ των Knowles & Masidlover, στην πρώτη έκδοση του 1982. Η ΓΔ-D επιλέχθηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας καθώς δε χρειάζεται προσαρμογή στα ελληνικά και αρκεί μια απλή μετάφρασή της για να χορηγηθεί (Βογινδρούκας, 2002). Επιπλέον, εξετάζει μεγάλο αριθμό μορφολογικών και συντακτικών δομών, κάτι που εξυπηρετεί τους σκοπούς της έρευνας.

Για τη μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης των ελληνόφωνων νηπίων, η ΓΔ-D χρησιμοποιήθηκε μόνο ως εργαλείο αξιολόγησης. Αν και περιλαμβάνει τόσο την ΑΑ όσο και τη ΛΑΚ, χορηγήθηκαν στο δείγμα μόνο οι δοκιμασίες της δεύτερης. Αυτό συνέβη διότι ο ρόλος της ΑΑ είναι να προσδιορίσει το Επίπεδο από όπου πρέπει να ξεκινήσει η ΛΑΚ. Στα πλαίσια όμως της παρούσας έρευνας τα νήπια αξιολογήθηκαν και στα 5 γλωσσικά Επίπεδα της ΛΑΚ, καθώς σε ηλικίες τόσο μικρές όσο οι υπό εξέταση, παρατηρούνται σημαντικές ενδοατομικές διαφορές. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η χορήγηση του τεστ από την αρχή.

Αν και η ΛΑΚ αξιολογεί τόσο την κατανόηση όσο και την έκφραση κάθε μορφο-συντακτικής δομής, στην παρούσα έρευνα στόχος ήταν να μελετηθεί μόνο ο εκφραστικός λόγος των νηπίων, γι’ αυτό και η κατανόηση δε συμπεριλήφθηκε στις στατιστικές αναλύσεις.

3.4. Διαδικασία Μέτρησης

Η χορήγηση της ΓΔ-D πραγματοποιήθηκε στους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς του νομού Αττικής από όπου συλλέχθηκε το δείγμα. Κάθε παιδί αξιολογήθηκε ξεχωριστά, ενώ χρειάστηκαν από 3 έως 6 συναντήσεις με την εξετάστρια για να ολοκληρωθεί η χορήγηση του τεστ. Ο αριθμός των συναντήσεων με το παιδί εξαρτήθηκε από τις δυνατότητές του, το κίνητρο που είχε να συνεργαστεί, το χρόνο συγκέντρωσης της προσοχής του και τους εξωτερικούς

παράγοντες που επηρέαζαν τη χορήγηση (π.χ. φασαρία από τις διπλανές αίθουσες, διακοπή των δραστηριοτήτων για συμμετοχή του παιδιού στις δραστηριότητες του σχολείου, κ.ά.). Παρότι έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί ήσυχο περιβάλλον για τη χορήγηση του τεστ, κάτι τέτοιο δεν ήταν εφικτό σε όλες τις περιπτώσεις. Γι' αυτό, σε περιπτώσεις εξωτερικού θορύβου που προκαλούσε διάσπαση στο παιδί και παρεμπόδιζε την απόδοσή του, οι εντολές επαναλαμβάνονταν, κάτι που προβλεπόταν από τις οδηγίες του τεστ.

Για τη χορήγηση της ΓΔ-D χρησιμοποιήθηκε το απαιτούμενο υλικό της ΛΑΚ που ήταν όμοιο για όλα τα παιδιά. Επίσης, πραγματοποιήθηκε ηχογράφηση των απαντήσεών τους, που βοήθησε στην μετέπειτα καταγραφή των λεκτικών τους απαντήσεων.

Οι συναντήσεις της εξετάστριας με το κάθε παιδί λάμβαναν χώρο σε κάποια σχολική αίθουσα. Παιδί και εξετάστρια κάθονταν σε παιδικό τραπεζάκι στο οποίο τοποθετούνταν μόνο το απαιτούμενο υλικό (παιχνίδια ή εικόνες). Στα περισσότερα παιδιά χρειάστηκε να δοθεί ενίσχυση σαν κίνητρο να συνεργαστούν για τη διεκπεραίωση κάποιων Υποδοκιμασιών. Η ενίσχυση ήταν είτε πρωτογενής (π.χ. "Κόλλα το", αυτοκόλλητο), είτε υλική (π.χ. να κερδίσει το παιδί ένα επιθυμητό παιχνίδι στο τέλος των δραστηριοτήτων).

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι πολλά παιδιά δεν έδειχναν ενδιαφέρον για τις εικόνες του τεστ, λόγω του μεγάλου αριθμού τους και καθότι ήταν ασπρόμαυρες και δεν τους κινούσαν το ενδιαφέρον. Σε αυτή την περίπτωση, οι Υποδοκιμασίες με εικόνες είτε συνδυάζονταν με παιχνίδι για να ολοκληρωθούν (π.χ. μετά την κατονομασία / περιγραφή ορισμένου αριθμού εικόνων, επιτρεπόταν στο παιδί να ζωγραφίζει ή να κινήσει το πiónι αυτοσχέδιου επιτραπέζιου παιχνιδιού), είτε χωρίζονταν σε δύο ή τρία μικρότερα μέρη. Ενδιάμεσα, παρεμβαλλόταν μέρος μιας Υποδοκιμασίας με παιχνίδια -του ίδιου όμως Επιπέδου- ώστε να μην πλήττει το παιδί. Παρά τη μικρή αυτή "παρατυπία", τα διάφορα Επίπεδα αξιολογούνταν με τη σειρά (από το Επίπεδο 1 λέξης ως το επίπεδο των 5-10 λέξεων).

Αν και οι οδηγίες του τεστ προέβλεπαν τη διακοπή του σε περίπτωση που κάποιο παιδί αποτύγγανε σε όλα τα αιτήματα δύο συνεχόμενων Υποδοκιμασιών, κάτι τέτοιο δεν εφαρμόστηκε. Αυτό διότι το ζητούμενο στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια είναι να προσδιοριστούν οι γλωσσικές εκφορές των νηπίων ηλικίας 2;7 έως 3;6 ετών, ακόμα και αν είναι ελλιπείς ή λανθασμένες.

Όσον αφορά τις Υποδοκίμασιες με παιχνίδια / πραγματικά αντικείμενα, αποτελούνταν από κάποια Μέρη, καθένα από τα οποία προέβλεπε την παραγωγή μιας συγκεκριμένης συντακτικής δομής. Για κάθε Μέρος η σπουδάστρια πραγματοποιούσε επίδειξη της διαδικασίας που θα ακολουθούσε. Αρχικά, εκτελούσε η ίδια μια εντολή σαν παράδειγμα, εκφέροντας παράλληλα τη ζητούμενη συντακτική δομή. Στη συνέχεια ζητούσε από το παιδί να εκτελέσει την ίδια ενέργεια και το ρωτούσε: “Τι κάνεις τώρα;”, ώστε να εκφέρει και εκείνο τη ζητούμενη συντακτική δομή. Οι υπόλοιπες εντολές κάθε Μέρους εκτελούνταν πρώτα από το παιδί, ώστε να ερωτηθεί σχετικά και να εξάγει εκφραστικό λόγο, αλλά και για να ελεγχθεί η κατανόηση των εντολών, παρόλο που δε συμπεριλήφθηκε στις μετρήσεις της έρευνας. Σε περίπτωση που το παιδί εκτελούσε λάθος μια εντολή, η εξετάστρια την εκτελούσε με τον σωστό τρόπο, ώστε να μη γενικευτεί η λάθος αντίδραση και σε επόμενα αιτήματα. Αντίστοιχα, αν το παιδί εξέφερε λανθασμένα ή ελλιπώς τη ζητούμενη δομή, η εξετάστρια κατέγραφε την απάντηση του παιδιού στη φόρμα της ΛΑΚ και την επαναλάμβανε σωστά ή ολοκληρωμένα.

Ακολουθεί πιο αναλυτικά ο τρόπος χορήγησης των διαφόρων Υποδοκίμασιών κάθε Επιπέδου, ξεχωριστά:

3.4.1. Επίπεδο μίας λέξης

Το πρώτο συντακτικό Επίπεδο του DLS εξετάζει την παραγωγή μίας λέξης που φέρει σημασία και περιλαμβάνει τις παρακάτω 6 Υποδοκίμασιες:

3.4.1.α) Υποδοκίμασία 1 – Πραγματικά αντικείμενα

Στη συγκεκριμένη Υποδοκίμασία τοποθετούνταν πάνω στο τραπεζάκι 12 πραγματικά αντικείμενα (μπάλα, κλειδί, κουτάλι, τουβλάκι, βιβλίο, φλιτζάνι, παπούτσι, κούκλα, χτένα, αυτοκίνητο, αρκουδάκι, ρολόι) ανά 4άδες και τα παιδιά καλούνταν να τα κατονομάσουν. Σε περίπτωση που κάποιο παιδί έδινε λανθασμένη ή δυσκατάληπτη απάντηση, πραγματοποιούνταν συμπληρωματικός έλεγχος για την κατανόηση.

3.4.1.β) Υποδοκιμασία 2 – Μέρη του σώματος και ρουχισμός

Στη συγκεκριμένη Υποδοκιμασία τα παιδιά καλούνταν να κατονομάσουν τα μέρη του σώματος και τα ρούχα μιας τρισδιάστατης κούκλας. Τα μέρη του σώματος που εξετάστηκαν ήταν η μύτη, τα χέρια, το στόμα, τα μάτια και τα μαλλιά. Ο ρουχισμός που ελέγχθηκε περιλάμβανε τις κάλτσες, το φόρεμα και τα παπούτσια της κούκλας.

Όπως και στην Υποδοκιμασία 1, σε περίπτωση που κάποιο παιδί έδινε λανθασμένη ή δυσκατάληπτη απάντηση πραγματοποιούνταν και έλεγχος της κατανόησης των λέξεων-στόχων.

3.4.1.γ) Υποδοκιμασία 3 – Απλές ενέργειες με παιχνίδια

Στη συγκεκριμένη Υποδοκιμασία τοποθετήθηκαν στο τραπέζι δύο αρκουδάκια (ένα για την εξετάστρια και ένα για το παιδί), μια μπάλα και ένα ποτήρι. Τα παιδιά κλήθηκαν να εκτελέσουν 6 εντολές χρησιμοποιώντας κάποιο-α από τα παραπάνω αντικείμενα (π.χ. “Κάνε το αρκουδάκι να πει”). Κατά την εκτέλεση κάθε εντολής, τα παιδιά καλούνταν να απαντήσουν στην ερώτηση: “Τι κάνει τώρα το αρκουδάκι;”, ώστε να εξεταστεί η εκφορά της ζητούμενης απάντησης (πίνει).

Προτού δοθούν οι εντολές που προέβλεπε η ΛΑΚ, πραγματοποιήθηκε επίδειξη μιας εντολής από την εξετάστρια, ώστε να κατανοήσει το παιδί τη φύση της Υποδοκιμασίας.

3.4.1.δ) Υποδοκιμασία 4 – Ζωγραφιές αντικειμένων

Στην 4^η Υποδοκιμασία του Μονολεκτικού Επιπέδου, τα παιδιά καλούνταν να κατονομάσουν 40 εικόνες του “Βιβλίου Εικόνων”, οι περισσότερες από τις οποίες ήταν χωρισμένες ανά 4άδες.

Οι λέξεις-στόχοι που έπρεπε να εκφέρει το παιδί ανήκαν στη γραμματική κατηγορία των ουσιαστικών. Το τεστ κατηγοριοποιούσε τις λέξεις σε “εύκολο

λεξιλόγιο” και σε “δυσκολότερο λεξιλόγιο”. Από τα 40 ουσιαστικά-στόχους, τα 20 ανήκαν στην κατηγορία του εύκολου λεξιλογίου και τα υπόλοιπα 20 στην κατηγορία του δυσκολότερου λεξιλογίου.

Όπου κρινόταν απαραίτητο, πραγματοποιούνταν συμπληρωματικός έλεγχος κατανόησής τους από τα παιδιά.

3.4.1.ε) Υποδοκιμασία 5 – Παιχνίδια-μινιατούρες

Στη συγκεκριμένη Υποδοκιμασία τοποθετήθηκαν στο τραπέζι 3 σετ με παιχνίδια-μινιατούρες που τα παιδιά κλήθηκαν να κατονομάσουν. Το πρώτο σετ αποτελούνταν από 5 μινιατούρες προσώπων και ζώων (μαμά, μπαμπάς, μωρό, σκύλος, άλογο), το δεύτερο από 5 μινιατούρες-έπιπλα (τραπέζι, καρέκλα, κρεβάτι, τουαλέτα, μπανιέρα) και το τρίτο σετ από 4 μινιατούρες-ζώακια (γάτα, κότα, αγελάδα, γουρουνάκι).

Κάθε σετ τοποθετούνταν στο τραπέζι σε μια σειρά και τα παιδιά καλούνταν να κατονομάσουν τη μινιατούρα που υποδείκνυε κάθε φορά η εξετάστρια, με τυχαία σειρά. Μόνο στο πρώτο σετ, η εξετάστρια ξεκινούσε με την εντολή “Δείξε τη μαμά”, ώστε να καταλάβουν τα παιδιά ότι πρέπει να κατονομάσουν τα μέλη μιας οικογένειας. Στη συνέχεια, η εξετάστρια ζητούσε κατονομασία των υπολοίπων μινιατούρων. Στο τέλος, ελεγχόταν η έκφραση και της λέξης “μαμά”.

3.4.1.στ) Υποδοκιμασία 6 – Ζωγραφιές με ενέργειες

Στη συγκεκριμένη Υποδοκιμασία τα παιδιά καλούνταν να κατονομάσουν 20 σκίτσα του “Βιβλίου Εικόνων”, που απεικόνιζαν ενέργειες. Οι εικόνες ήταν χωρισμένες ανά 4άδες και τα νήπια έπρεπε να εκφέρουν το ζητούμενο κάθε φορά ρήμα, απαντώντας στην ερώτηση: “Τι κάνει το αγόρι/κορίτσι;”.

3.4.2. Επίπεδο 2 λέξεων

3.4.2.α) Υποδοκιμασία 1 – Χρήση παιχνιδιών & Παιχνίδια

Η συγκεκριμένη Υποδοκιμασία αποτελείται από 5 Μέρη, κάθε ένα από τα οποία εξετάζει μία συγκεκριμένη συντακτική δομή. Στόχος ήταν αφού το παιδί εκτελέσει τις εντολές κάθε Μέρους να εκφέρει τη ζητούμενη συντακτική δομή, απαντώντας στην ερώτηση “Τι κάνεις τώρα;”. Οι ακριβείς εκφορές του παιδιού καταγράφονταν στη φόρμα της ΛΑΚ.

Οι συντακτικές δομές που αξιολογούνται στην 1^η Υποδοκιμασία, αναφέρονται στον πίνακα που ακολουθεί:

| Μέρος | Συντακτική δομή | Παράδειγμα ζητούμενης απάντησης |
|-------|---|--|
| 1 | Γενική Κτητική (κτήτορας + κτήση) | “Πλένω το <u>πρόσωπο</u> του <u>αρκούδου</u> ” |
| 2 | Θέση του αντικειμένου (Αντικείμενο + Προσδιορισμός του τόπου) | “Βάζω την <u>κούκλα</u> στο <u>κρεβάτι</u> ” |
| 3 | Άμεσο και Έμμεσο αντικείμενο | “Δίνω το <u>πιάτο</u> στην <u>κούκλα</u> ” |
| 4 | Υποκείμενο με Αμετάβατο ρήμα | “Το <u>αρκουδάκι</u> <u>τρέχει</u> ” |
| 5 | Ρήμα + Αντικείμενο | “ <u>Πλένω</u> την <u>κούκλα</u> ” |

3.4.2.β) Υποδοκιμασία 2 - Βιβλίο Εικόνων

Στη συγκεκριμένη Υποδοκιμασία το δείγμα εξετάστηκε ως προς την εκφορά συγκεκριμένων συντακτικών δομών, μέσα από την περιγραφή των σκίτσων του Βιβλίου Εικόνων. Σε κάθε σελίδα του βιβλίου υπήρχαν 2 ή 3 εικόνες που έλεγχαν την ίδια συντακτική δομή. Στις σελίδες με τις 2 εικόνες, η μία μόνο αξιολογούσε την εκφορά της ζητούμενης δομής, ενώ στις σελίδες με τις 3 εικόνες, οι δύο. Οι υπόλοιπες εικόνες προορίζονταν για έλεγχο της κατανόησης των ζητούμενων δομών, που δεν αναλύθηκε στατιστικά στην παρούσα έρευνα. Παρόλα αυτά, ζητήθηκε από τα παιδιά να δείξουν μία εικόνα για κάθε συντακτική δομή (έλεγχος κατανόησης), ώστε να καταλάβουν τι ζητούνταν.

Κατά την περιγραφή των σκίτσων, τα παιδιά καλούνταν να απαντήσουν στην ερώτηση: “Τι γίνεται εδώ;”. Οι επιθυμητές απαντήσεις έπρεπε να περιλαμβάνουν τη ζητούμενη κάθε φορά συντακτική δομή.

| | Συντακτική δομή | Παράδειγμα ζητούμενης απάντησης |
|---|--|--|
| 1 | Θέση αντικειμένου | “ <u>Πιάτο</u> πάνω στο <u>τραπέζι</u> ” |
| 2 | Υποκείμενο + Αμετάβατο Ρήμα | “Το <u>μωρό κοιμάται</u> ” |
| 3 | Αμετάβατο ρήμα + Προσδιορισμός του τόπου | “Το κορίτσι <u>κάθεται</u> στην <u>καρέκλα</u> ” |
| 4 | Ενέργεια σε Αντικείμενο (Ρήμα + Αντικείμενο) | “Το κορίτσι <u>βουρτσίζει</u> τα <u>δόντια</u> ” |
| 5 | Απουσία Αντικειμένου | “Το αγόρι <u>με καπέλο</u> ” |
| 6 | Χρήση Αντικειμένου | “ <u>Γράφω</u> ” (με το μολύβι) |

| | | |
|---|---------------------------------|--------------------------|
| 7 | Μετοχή (σε –μενος) + Ουσιαστικό | “ <u>Σπασμένο</u> ρολόι” |
|---|---------------------------------|--------------------------|

3.4.3. Επίπεδο 3 λέξεων

3.4.3.α) Υποδοκιμασία 1 – Παιχνίδια

Η συγκεκριμένη Υποδοκιμασία αποτελείται από 5 μέρη, καθένα από τα οποία αξιολογεί μια διαφορετική συντακτική δομή. Όπως και στην αντίστοιχη Υποδοκιμασία του Επιπέδου 2 λέξεων, έτσι και στη συγκεκριμένη, στόχος ήταν να απαντήσουν τα παιδιά στην ερώτηση “Τι κάνεις τώρα;” με τη ζητούμενη δομή. Στον πίνακα που ακολουθεί αναφέρονται οι ζητούμενες δομές της 1^{ης} Υποδοκιμασίας:

| Μέρος | Συντακτική δομή | Παράδειγμα ζητούμενης απάντησης |
|-------|---|--|
| 1 | Ενέργεια επί Αντικειμένου, συμπεριλαμβανομένου του κτητικού (Ρήμα + Κτήση + Κτήτορας) | “ <u>Πλένω</u> τα <u>πόδια</u> της <u>κούκλας</u> ” |
| 2α | Τοπικά Επιρρήματα (Αντικείμενο + Τοπικό επίρρημα + Προσδιορισμός του τόπου) | “Βάζω το <u>αρκουδάκι</u> <u>πάνω</u> στο <u>τραπέζι</u> ” |
| 2β | Μετακίνηση Αντικειμένου (Αντικείμενο + Τοπικό επίρρημα + Προσδιορισμός του τόπου) | “Βάζω την <u>κούκλα</u> <u>κάτω</u> από το <u>κουτί</u> ” |
| 3 | Υποκείμενο + Ενέργεια + Προσδιορισμός του τόπου | “Η <u>κούκλα</u> <u>χορεύει</u> πάνω στην <u>καρέκλα</u> ” |

| | | |
|----|---|--|
| 4α | Έννοιες μεγάλο – μικρό (Επιθετικός προσδιορισμός + Άμεσο Αντικείμενο + Έμμεσο Αντικείμενο) | “Δίνω το <u>μικρό κουτάλι</u> στην <u>κούκλα</u> ” |
| 4β | Μεταφορά Αντικειμένου, συμπεριλαμβανομένου επιθέτου (Επιθετικός προσδιορισμός + Άμεσο Αντικείμενο + Έμμεσο Αντικείμενο) | “Δίνω το <u>μεγάλο κουτάλι</u> στο <u>αρκουδάκι</u> ” |
| 5 | Μετακίνηση Αντικειμένου, συμπεριλαμβανομένου του κτητικού (Αντικείμενο + Κτήση + Κτήτορας) | “Βάζω το <u>μαχαίρι</u> στο <u>πιάτο</u> του <u>αρκούδου</u> ” |

3.4.3.β) Υποδοκιμασία 2 - Βιβλίο Εικόνων

Η συγκεκριμένη Υποδοκιμασία εξετάζει την εκφορά συγκεκριμένων συντακτικών δομών. Σε κάθε σελίδα του “Βιβλίου Εικόνων” –με εξαίρεση την πρώτη όπου απεικονίζονται δύο σκίτσα που αξιολογούν μόνο την κατανόηση-, υπάρχουν 4 εικόνες που ελέγχουν την ίδια συντακτική δομή. Για την αξιολόγηση της έκφρασης η εξετάστρια επέλεγε 2 από τις εικόνες κάθε σελίδας, που ήταν κοινές για όλα τα παιδιά. Οι άλλες δύο εικόνες υπήρχαν για να δίνουν στα παιδιά το δικαίωμα επιλογής και να αυξάνουν τη δυσκολία της δραστηριότητας.

Τα παιδιά καλούνταν να απαντήσουν στην ερώτηση: “Τι γίνεται εδώ;” για τις δύο εικόνες που απαιτούσαν εξαγωγή εκφραστικού λόγου. Οι συντακτικές δομές που αξιολογήθηκαν στη 2^η Υποδοκιμασία αναφέρονται στον ακόλουθο πίνακα:

| | Συντακτική δομή | Παράδειγμα ζητούμενης απάντησης |
|---|-----------------------|---|
| 1 | Θέση του Αντικειμένου | “Το <u>φλιτζάνι κάτω</u> από την <u>καρέκλα</u> ” |

| | | |
|---|---|--|
| 2 | Πρόσωπο και Ενέργεια επί αντικειμένου (Υποκείμενο + Ρήμα + Αντικείμενο) | “Ο <u>κύριος</u> <u>οδηγεί</u> το <u>αυτοκίνητο</u> ” |
| 3 | Υποκείμενο + Ρήμα + Προσδιορισμός του τόπου | “Βάζω την <u>κούκλα</u> <u>κάτω</u> από το <u>κουτί</u> ” |
| 4 | Υποκείμενο + Ενέργεια + Προσδιορισμός του τόπου | “Η <u>κυρία</u> <u>στέκεται</u> στην <u>καρέκλα</u> ” |
| 5 | Ενέργεια σε αντικείμενο, συμπεριλαμβανομένου του κτητικού (Ρήμα + Κτήση + Κτήτορας) | “Το κορίτσι <u>κόβει</u> τα <u>μαλλιά</u> της <u>κούκλας</u> ” |
| 6 | Έννοιες μεγάλο – μικρό (Επιθετικός προσδιορισμός + Ουσιαστικό) | “ <u>Μικρό</u> <u>κλειδί</u> ” |
| 7 | Ενέργεια σε Αντικείμενο, συμπεριλαμβανομένου του επιθέτου (Ρήμα + Επιθετικός προσδιορισμός + Αντικείμενο) | “Το αγόρι <u>πλένει</u> το <u>μικρό</u> <u>αρκουδάκι</u> ” |

3.4.4. Επίπεδο 4 λέξεων

3.4.4.α) Υποδοκιμασία 1 – Παιχνίδια / Πραγματικά Αντικείμενα

Η συγκεκριμένη Υποδοκιμασία αποτελείται από 2 Μέρη. Τα παιδιά κλήθηκαν να εκφέρουν τη ζητούμενη συντακτική δομή κάθε μέρους, απαντώντας στην ερώτηση “Τι κάνεις τώρα;”. Στον πίνακα που ακολουθεί αναφέρονται οι δομές που εξετάζει η συγκεκριμένη Υποδοκιμασία:

| Μέρος | Συντακτική δομή | Παράδειγμα ζητούμενης απάντησης |
|-------|---|---|
| 1 | Υποκείμενο + Αμετάβατο ρήμα + Πρόθεση + Τόπος | “Ο <u>μαμπάς</u> <u>κάθεται</u> <u>κάτω</u> <u>από</u> το <u>τραπέζι</u> ” |
| 2 | Μετακίνηση Αντικειμένου, συμπεριλαμβανομένου επιθέτου (Αντικείμενο + Πρόθεση + Επιθετικός προσδιορισμός + Τόπος) | “Βάζω το <u>μωρό</u> <u>κάτω</u> <u>από</u> το <u>μεγάλο</u> <u>κρεβάτι</u> ” |

3.4.5. Επίπεδο 5–10 λέξεων

3.4.5.α) Υποδοκιμασία 1 – Εξέταση με Εικόνες

Η συγκεκριμένη Υποδοκιμασία δημιουργήθηκε για να εξετάσει την κατανόηση και εκφορά από το παιδί συγκεκριμένων γραμματικών κατηγοριών, όπως επιρρημάτων, αντωνυμιών και ρηματικών χρόνων, καθώς και σύνθετων προτάσεων. Παρόλα αυτά, για τους σκοπούς της συγκεκριμένης πτυχιακής η Υποδοκιμασία χρησιμοποιήθηκε μόνο για τον προσδιορισμό των μορφολογικών δομών που παράγουν τα νήπια ηλικίας 2;6 έως 3;6 ετών.

Ακολουθεί πίνακας με τις δομές και έννοιες που εξετάζει η συγκεκριμένη Υποδοκιμασία:

| | Μορφολογική δομή / έννοια |
|---|---|
| 1 | Έννοιες: “Γυναίκα / Αγόρι” |
| 2 | Επιρρήματα: “Μέσα / Πάνω / Πίσω / Μπροστά + Προσδιορισμός του τόπου” |

| | |
|---|---|
| 3 | Ρήματα σε χρόνο Ενεστώτα |
| 4 | Ενικός – Πληθυντικός αριθμός: “Ένα + Ουσιαστικό / Πολλά + Ουσιαστικό” |
| 5 | Απάντηση σε ερωτήσεις με χρήση του αιτιολογικού συνδέσμου “Γιατί” |
| 6 | Ρήματα σε χρόνο Αόριστο |
| 7 | Αντωνυμίες: “Αυτός / Αυτή” |

3.4.5.β) Υποδοκιμασία 2 – Προχωρημένη Κατανόηση

Η συγκεκριμένη Υποδοκιμασία εξετάζει την κατανόηση εντολών που περιέχουν το συμπλεκτικό σύνδεσμο “και” ως μόριο σύνδεσης 2 ή 3 όμοιων όρων (αντικειμένων) και προτάσεων. Η Υποδοκιμασία δεν εξετάζει την παραγωγή εκφραστικού λόγου, αλλά μόνο την κατανόηση των εντολών. Υπάρχουν 5 επίπεδα κατανόησης (Επίπεδα 5, 7, 8, 10α, 10β), σταδιακά αυξανόμενης δυσκολίας, κάθε ένα από τα οποία περιλαμβάνει δύο εντολές. Κάθε επίπεδο κατακτάται όταν το παιδί εκτελέσει σωστά και τις δύο εντολές. Το τελικό επίπεδο κάθε παιδιού ορίζεται ως το υψηλότερο στο οποίο καταφέρνει να εκτελέσει και τις δύο εντολές.

Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη Υποδοκιμασία δεν προϋπέθετε την παραγωγή εκφραστικού λόγου δε συμπεριλήφθηκε στις μετρήσεις της παρούσας έρευνας.

3.4.5.γ) Υποδοκιμασία 3 – Κάρτες Αντιστροφής

Στόχος της συγκεκριμένης Υποδοκιμασίας ήταν να ενθαρρυνθεί η χρήση από τα παιδιά της προστακτικής έγκλισης (ουσιαστικά η χρήση εντολών), καθώς και η χρήση του συμπλεκτικού “και” για να συνδέουν όμοιους όρους ή προτάσεις.

Τα παιδιά καλούνταν να δώσουν τις κατάλληλες εντολές στην εξετάστρια, ώστε εκείνη να τοποθετήσει συγκεκριμένα αντικείμενα με τρόπο όμοιο με τα σκίτσα της 3^{ης} Υποδοκιμασίας του Βιβλίου Εικόνων. Τα αντικείμενα περιλάμβαναν ένα φλιτζάνι, ένα πιάτο, ένα κουτάλι, ένα μολύβι, ένα τουβλάκι, ένα κουτί με καπάκι και ένα βιβλίο. Στις πρώτες εντολές που ήταν πιο εύκολες, τοποθετούνταν στο τραπέζι όλα τα αντικείμενα σε μια σειρά. Το παιδί έπρεπε να αναγνωρίσει ποια από αυτά έδειχνε κάθε εικόνα του Βιβλίου και να δώσει εντολή στην εξετάστρια για τον τρόπο τοποθέτησής τους, ώστε να είναι ίδιος με της εικόνας. Όσο αυξανόταν η πολυπλοκότητα των αναμενόμενων εντολών, τόσο μειώνονταν τα αντικείμενα στο τραπέζι, έως ότου να τοποθετούνται μπροστά στο παιδί μόνο τα απαραίτητα.

Στη φόρμα της ΛΑΚ αναφέρονται παραδείγματα των εντολών που μπορούν να δώσουν τα παιδιά. Οι προσπάθειες τους καταγράφονται στη φόρμα αξιολόγησης.

3.5. Τρόπος Βαθμολόγησης των Απαντήσεων του Δείγματος

Δεδομένου ότι η παρούσα πτυχιακή εστιάζει στη μελέτη της μορφο-συντακτικής ανάπτυξης των Ελληνόπουλων, οι λεκτικές εκφορές του δείγματος βαθμολογήθηκαν ως προς τη συντακτική ή τη μορφολογική ορθότητά τους, ανάλογα αυτό που εξέταζε η κάθε Υποδοκιμασία. Συγκεκριμένα, ο τρόπος βαθμολόγησης των δομών που εξέταζε η ΛΑΚ είχε ως εξής:

3.5.1. Απαντήσεις Επιπέδου μίας λέξης

Το Επίπεδο μίας λέξης εξετάζει την εκφορά συγκεκριμένων ουσιαστικών και ρημάτων. Εξετάζει επίσης την εκφορά των μορφημάτων που σχηματίζουν τον πληθυντικό αριθμό ορισμένων ουσιαστικών, καθώς και την εκφορά του μορφήματος που σχηματίζει την παθητική φωνή του ρήματος ‘‘πλένω’’. Η βαθμολόγηση των απαντήσεων του δείγματος ήταν κοινή για όλες τις

Υποδοκμασίες του Επιπέδου και κυμάνθηκε από 0 έως 2. Συγκεκριμένα, ο τρόπος απόδοσης των βαθμών είχε ως εξής:

0: Ο βαθμός αυτός δινόταν σε απαντήσεις “δεν ξέρω” ή όταν το παιδί δεν έδινε καμία απάντηση. Επιπλέον, “0” δινόταν στις άσχετες ή λανθασμένες απαντήσεις.

1: Ο βαθμός αυτός δινόταν όταν κάποιο παιδί απαντούσε με λέξη που ανήκε στην ίδια σημασιολογική κατηγορία με τη λέξη-στόχο ή είχε κοντινή σημασία με αυτήν. Επιπλέον, με 1 βαθμολογούνταν οι απαντήσεις που περιείχαν κάποια μορφολογική παράλειψη και συγκεκριμένα παράλειψη που αφορούσε το σχηματισμό του πληθυντικού αριθμού ή το σχηματισμό της παθητικής φωνής. Στην τελευταία περίπτωση, βαθμό 1 λάμβαναν οι απαντήσεις όπου το ρήμα-στόχος ή συνώνυμό του εκφερόταν στην ενεργητική φωνή ή οι απαντήσεις όπου εκφερόταν στην παθητική φωνή ρήμα που ανήκε σε κοντινή σημασιολογική κατηγορία με το ρήμα-στόχο.

2: Πρόκειται για το μέγιστο βαθμό που μπορούσε να πάρει κάποιο παιδί. Δινόταν εφόσον απαντούσε με τη σωστή λέξη που αναγράφεται στη φόρμα της ΛΑΚ ή με συνώνυμή της.

3.5.2. Απαντήσεις Επιπέδων 2, 3 & 4 λέξεων

Οι λεκτικές απαντήσεις του δείγματος στα Επίπεδα των 2, 3 και 4 λέξεων βαθμολογήθηκαν με τα ίδια κριτήρια. Συγκεκριμένα, οι βαθμολογίες αφορούσαν αποκλειστικά την εκφορά των ζητούμενων συντακτικών δομών, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη φωνολογικά ή σημασιολογικά λάθη. Αν και η σημασιολογία αλληλεπιδρά με τη σύνταξη, τα λάθη περιεχομένου δε λήφθηκαν υπόψη στη βαθμολόγηση για λόγους απλοποίησης. Μοναδική εξαίρεση αποτελούσαν λάθη που άλλαζαν εντελώς το νόημα μιας απάντησης. Όπως και στο Μονολεκτικό Επίπεδο, στα Επίπεδα 2, 3 και 4 λέξεων οι βαθμοί κυμάνθηκαν από 0 έως 2 και ο τρόπος απόδοσής τους είχε εξής:

0: Ο συγκεκριμένος βαθμός αντιστοιχούσε σε λανθασμένες ή άσχετες απαντήσεις, καθώς και σε απαντήσεις “δεν ξέρω” ή σε απουσία απάντησης.

1: Ο βαθμός αυτός δινόταν σε ελλιπείς απαντήσεις ή σε απαντήσεις με αντιγραμματική σύνταξη.

2: Πρόκειται για το μέγιστο βαθμό που μπορούσε να συγκεντρώσει κάποιο παιδί και δινόταν όταν εξέφερε τη ζητούμενη συντακτική δομή, ανεξάρτητα από το αν πραγματοποιούσε λάθη περιεχομένου. Για παράδειγμα, αν στην πρόταση “Πλένω τα πόδια της κούκλας” κάποιο παιδί έλεγε “Πλένω τα χέρια της κούκλας”, η απάντησή του θεωρούνταν σωστή γιατί παρήγαγε τη Γενική Κτητική που ήταν η ζητούμενη συντακτική δομή.

Μοναδική διαφορά στον τρόπο βαθμολόγησης σημειώθηκε για τις δομές “Μετοχή (σε –μενος) + Ουσιαστικό” και “Χρήση Αντικειμένου”. Σε αυτές, λήφθηκε υπόψη η σημασιολογία και η βαθμολογία διαμορφώθηκε ως εξής:

0: Όπως και για τις υπόλοιπες δομές των Επιπέδων 2, 3 και 4 λέξεων, έτσι και για τις δύο παραπάνω, ο συγκεκριμένος βαθμός αντιστοιχούσε σε λανθασμένες ή άσχετες απαντήσεις, σε απαντήσεις “δεν ξέρω” ή σε απουσία απάντησης.

1: Ο βαθμός αυτός δινόταν όταν κάποιο παιδί απαντούσε με λέξη που ανήκε σε λάθος σημασιολογική κατηγορία, είχε όμως κοντινή σημασία με τη λέξη-στόχο. Για τη μετοχή βαθμός 1 δινόταν επιπλέον σε περιπτώσεις που κάποιο παιδί αντί της κατάληξης –μενος απαντούσε με ρήμα σε χρόνο Αόριστο.

2: Πρόκειται για το μέγιστο βαθμό που μπορούσε να συγκεντρώσει κάποιο παιδί και δινόταν όταν εξέφερε τη ζητούμενη δομή.

3.5.3. Απαντήσεις Επιπέδου 5-10 λέξεων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το συγκεκριμένο Επίπεδο περιλαμβάνει 3 Υποδοκιμασίες. Η 1^η Υποδοκιμασία εξετάζει κυρίως γραμματικές κατηγορίες που συνιστούν μορφήματα, γι’ αυτό και οι απαντήσεις των παιδιών μελετήθηκαν μορφολογικά. Η 2^η Υποδοκιμασία δε συμπεριλήφθηκε στις μετρήσεις διότι αφορούσε αποκλειστικά την κατανόηση και η 3^η Υποδοκιμασία απαιτούσε την εκφορά από τα παιδιά μακριών εντολών με παρατακτική σύνδεση. Ο τρόπος βαθμολόγησης κάθε Υποδοκιμασίας ξεχωριστά περιγράφεται παρακάτω:

3.5.3.α) Υποδοκιμασία 1 – Εξέταση με εικόνες

Η βαθμολογία της συγκεκριμένης Υποδοκιμασίας κυμάνθηκε από 0 ως 2 και περιγράφεται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

| Δομή / Έννοια | Απαντήσεις | | |
|--|---|---|--|
| | Βαθμός 0 | Βαθμός 1 | Βαθμός 2 |
| Έννοιες: “Γυναίκα / Αγόρι” | Λάθος απάντηση / άλλη απάντηση | Μαμά / Παιδάκι | Γυναίκα, κοπέλα, κυρία / Αγόρι |
| Επιρρήματα: “Μέσα / Πάνω / Πίσω / Μπροστά + Εμπρόθετος Προσδ. του τόπου” | Λάθος απάντηση | Τοπικό επίρρημα + Ουσιαστικό | Μέσα / Πάνω / Πίσω / Μπροστά + Εμπρόθετος Προσδ. του τόπου |
| Ρήματα σε χρόνο Ενεστώτα | Εντελώς άσχετη απάντηση | Μορφολογικό ή Συντακτικό λάθος | (Υποκείμενο) + Ρήμα σε χρόνο Ενεστώτα |
| Ενικός – Πληθυντικός αριθμός: “Ένα + Ουσιαστικό / Πολλά + Ουσιαστικό” | Λανθασμένη απάντηση | Παραπλήσια απάντηση (π.χ. με ποσοτικό επίρρημα) ή μορφολογική ασυμφωνία | Ένα μήλο / Πολλά λουλούδια |
| Αιτιολόγηση με χρήση του συνδέσμου “Γιατί” | Άσχετη ως προς το περιεχόμενο απάντηση (ακόμα και με χρήση του “γιατί”) | Απάντηση με τον σύνδεσμο “γιατί” και το αρνητικό μόριο “δεν” (“γιατί δεν...”) ή λανθασμένη συντακτικά απάντηση με χρήση του “γιατί” | Λογική απάντηση με χρήση του συνδέσμου “Γιατί” |
| Ρήματα σε χρόνο Αόριστο | Εντελώς άσχετη απάντηση | Μορφολογικό ή Συντακτικό λάθος | (Υποκείμενο) + Ρήμα σε χρόνο Αόριστο |

| | | | |
|----------------------------|-----------------|--|---------------------------------------|
| Αντωνυμίες: “Αυτός / Αυτή” | Άσχετη απάντηση | Αυτός / Αυτή + Ρήμα σε λάθος χρόνο ή ασυμφωνία Υποκειμένου-Ρήματος | Αυτός / Αυτή + Ρήμα σε χρόνο Ενεστώτα |
|----------------------------|-----------------|--|---------------------------------------|

3.5.3.β) Υποδοκιμασία 3 – Κάρτες Αντιστροφής

Η συγκεκριμένη Υποδοκιμασία βαθμολογήθηκε με κριτήριο την εκφορά από τα παιδιά της Προστακτικής έγκλισης (εκφορά απλών και διπλών εντολών) και παράλληλα, την παρατακτική σύνδεση όμοιων όρων και προτάσεων με χρήση του συνδέσμου “και”.

Επειδή η Υποδοκιμασία φάνηκε να μη γίνεται άμεσα κατανοητή από την πλειοψηφία των παιδιών, το πρώτο αίτημα χρησιμοποιήθηκε ως παράδειγμα και γι’ αυτό δε βαθμολογήθηκε. Τα υπόλοιπα αιτήματα βαθμολογήθηκαν με όμοια κριτήρια.

Αν και το ζητούμενο ήταν η χρήση της Προστακτικής έγκλισης και της παρατακτικής σύνταξης, ορισμένα νήπια χρησιμοποιούσαν την κατάλληλη σύνταξη και το κατάλληλο περιεχόμενο, όμως αντί για την Προστακτική (“Βάλε”) χρησιμοποιούσαν την Υποτακτική έγκλιση (“Να βάλεις”). Σε αυτές τις περιπτώσεις οι απαντήσεις τους βαθμολογούνταν ως σωστές. Στη συζήτηση των αποτελεσμάτων θα γίνει αναφορά στον αριθμό των παιδιών που χρησιμοποίησαν την Υποτακτική. Ακολουθεί ο τρόπος βαθμολόγησης της Υποδοκιμασίας:

0: Ο συγκεκριμένος βαθμός αντιστοιχούσε σε άσχετες απαντήσεις, σε απαντήσεις “δεν ξέρω” ή σε απουσία απάντησης. Επιπλέον, δινόταν σε περιπτώσεις όπου κάποιο παιδί προέβαινε σε απλή κατονομασία των αντικειμένων της Υποδοκιμασίας ή σε περιγραφή των εικόνων του βιβλίου.

1: Ο βαθμός αυτός δινόταν σε απαντήσεις στις οποίες χρησιμοποιούνταν η Προστακτική ή η Υποτακτική έγκλιση, αλλά ήταν λανθασμένες συντακτικά ή/και περιείχαν λανθασμένο τοπικό προσδιορισμό. Επιπλέον, ο συγκεκριμένος βαθμός δινόταν σε ελλιπείς απαντήσεις (π.χ. απουσία τοπικού προσδιορισμού).

2: Πρόκειται για το μέγιστο βαθμό που μπορούσε να συγκεντρώσει κάποιο παιδί και δινόταν στις συντακτικά ορθές απαντήσεις (χρήση παρατακτικής

σύνταξης) που περιείχαν το σωστό τοπικό προσδιορισμό και δίνονταν στην Προστακτική ή η την Υποτακτική.

3.6. Τρόπος Ανάλυσης των Αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναλύθηκαν ποσοτικά. Αρχικά, οι ποιοτικές απαντήσεις που έδωσε το δείγμα μετατράπηκαν σε ποσοτικές, βαθμολογούμενες με αριθμητική κλίμακα από 0 έως 2. Οι βαθμολογίες καταχωρήθηκαν σε δύο αρχεία Excel (Microsoft Office Excel 2007), ένα για κάθε ηλικιακή ομάδα (2;7-3;0 και 3;1-3;6 ετών). Στη συνέχεια, με τη βοήθεια της συνάρτησης COUNTIF (Microsoft Office Excel 2007) προσδιορίστηκε, για κάθε μορφο-συντακτική δομή ξεχωριστά, το πλήθος των απαντήσεων που βαθμολογήθηκαν με 0, 1 και 2. Υπολογίστηκαν επίσης οι αναλογίες των απαντήσεων για κάθε βαθμό.

Για την περιγραφή των ποιοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν οι απόλυτες (N) και οι σχετικές (%) συχνότητες. Για τη σύγκριση αναλογιών χρησιμοποιήθηκε το Pearson's χ^2 test και όπου δεν πληρούνταν οι προϋποθέσεις του, το Fisher's exact test. Τα επίπεδα σημαντικότητας ήταν αμφίπλευρα και η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο 0,05. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος STATA 11.0.

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Συντακτικές δομές που έχει κατακτήσει κάθε ηλικιακή ομάδα

| | Ηλικίες 2;7-3;0 ετών | Ποσοστά (%) σωστών απαντήσεων | Ηλικίες 3;1-3;6 ετών | Ποσοστά (%) σωστών απαντήσεων |
|----------------------------|---|-------------------------------------|---|-------------------------------------|
| Επίπεδο 1 Λέξης | Ουσιαστικά ενικού αριθμού (Πραγματικά αντικείμενα) | 66,66% | Ουσιαστικά ενικού αριθμού (Πραγματικά αντικείμενα) | 81,28% |
| | Ουσιαστικά ενικού & πληθυντικού αριθμού (Μέρη του σώματος & ρουχισμός) | 83,75% | Ουσιαστικά ενικού & πληθυντικού αριθμού (Μέρη του σώματος & ρουχισμός) | 91,17% |
| | Ουσιαστικά ενικού αριθμού (Ζωγραφιές αντικειμένων – Εύκολο λεξιλόγιο) | 65,50% | Ουσιαστικά ενικού αριθμού (Ζωγραφιές αντικειμένων – Εύκολο λεξιλόγιο) | 74,70% |
| | Ουσιαστικά ενικού αριθμού (Ζωγραφιές αντικειμένων – Δυσκολότερο λεξιλόγιο) | 63,50% | Ουσιαστικά ενικού αριθμού (Ζωγραφιές αντικειμένων – Δυσκολότερο λεξιλόγιο) | 79,41% |
| | Ουσιαστικά ενικού αριθμού (Παιχνίδια- μινιατούρες) | 63,57% | Ουσιαστικά ενικού αριθμού (Παιχνίδια- μινιατούρες) | 73,52% |
| | | | Ρήματα (Απλές ενέργειες με παιχνίδια) | 68,62% |
| | | | Ρήματα (Ζωγραφιές με ενέργειες) | 51,76% |

| | | | | |
|------------------------------------|---|--------|---|--------|
| Επίπεδο 2 Λέξεων | Καμία δομή | | Γενική Κτητική (Κτήτορας & Κτήση) | 61,76% |
| | | | Θέση του Αντικειμένου (Αντικείμενο + Προσδ. του τόπου) | 54,41% |
| | | | Άμεσο + Έμμεσο Αντικείμενο | 55,88% |
| | | | Ρήμα + Αντικείμενο | 70,58% |
| | | | Ενέργεια σε Αντικείμενο | 55,14% |
| | | | Χρήση Αντικειμένου | 61,76% |
| Επίπεδο 3 Λέξεων | | | Ενέργεια επί Αντικειμένου, συμπερ. του κτητικού (Ρήμα + Κτήση + Κτήτορας) | 58,82% |
| | | | Μετακίνηση Αντικειμένου (Αντικείμενο + Τοπικό Επίρρημα + Προσδ. τόπου) | 51,47% |
| | Έννοιες μικρό-μεγάλο (Επιθετικός Προσδ. + Ουσιαστικό) | 50,00% | Έννοιες μεγάλο-μικρό (Επιθετικός Προσδ. + Ουσιαστικό) | 64,70% |
| Επίπεδο 5-10 Λέξεων | Αγόρι | 70,00% | Αγόρι | 58,82% |
| | Γυναίκα | 60,00% | Πάνω + Εμπρόθετος Προσδιορισμός του τόπου | 54,90% |

4.2. Συντακτικές δομές που διαφέρουν σημαντικά ανάμεσα στις δύο ομάδες**

| | | Βαθμός 0 | Βαθμός 1 | Βαθμός 2 |
|------------------|--|------------------|--------------|------------------|
| ΥΠΟΔΟΚΙΜΑΣΙΑ | ΕΠΙΠΕΔΟ 1 ΛΕΞΗΣ | P | P | P |
| 1 | Πραγματικά αντικείμενα (Ουσιαστικά ενικού αριθμού) | 0,001 | 0,650 | 0,003 |
| 3 | Ρήματα (Απλές ενέργειες με παιχνίδια) | 0,019 | 0,260 | 0,006 |
| 4 | Ουσιαστικά ενικού & πληθυντικού αριθμού (Ζωγραφιές Αντικειμένων - Εύκολο λεξιλόγιο) | 0,001 | 0,465 | 0,022 |
| 4 | Ουσιαστικά ενικού & πληθυντικού αριθμού (Ζωγραφιές Αντικειμένων - Δυσκολότερο λεξιλόγιο) | <0,001 | 0,324 | <0,001 |
| 5 | Ουσιαστικά ενικού αριθμού (Παιχνίδια – μινιατούρες) | 0,019 | 0,791 | 0,042 |
| 6 | Ρήματα (το ένα στην παθητική φωνή) Ζωγραφιές με ενέργειες | <0,001 | 0,595 | 0,002 |
| ΕΠΙΠΕΔΟ 2 ΛΕΞΕΩΝ | | | | |
| 1 | Γενική κτητική (Κτήτορας & Κτήση) | <0,001 | 0,050 | 0,007 |
| 1 | Θέση του αντικειμένου (Αντικείμενο + Προσδ. τόπου) | <0,001 | 0,025 | 0,007 |
| 1 | Άμεσο + Έμμεσο αντικείμενο | <0,001 | 0,668 | <0,001 |
| 1 | Ρήμα + Αντικείμενο | <0,001 | 0,708 | <0,001 |

| | | | | |
|-------------------------|---|------------------|--------------|------------------|
| 2 | Θέση αντικειμένου | 0,016 | 0,525 | 0,001 |
| 2 | Αμετάβατο ρήμα & Προσδιορισμός του τόπου | 0,014 | 0,214 | 0,218 |
| 2 | Ενέργεια σε αντικείμενο | 0,003 | 0,443 | 0,001 |
| 2 | Μετοχή (σε –μενος) + Ουσιαστικό | 0,019 | 0,568 | 0,073 |
| ΕΠΙΠΕΔΟ 3 ΛΕΞΕΩΝ | | | | |
| 1 | Ενέργεια επί αντικειμένου, συμπεριλαμβ. του κτητικού (Ρήμα + Κτήση + Κτήτορας) | <0,001 | 0,480 | <0,001 |
| 1 | Τοπικά επιρρήματα (Αντικείμενο + Τοπικό επίρρημα + Προσδ. τόπου) | 0,002 | 0,601 | <0,001 |
| 1 | Μετακίνηση αντικειμένου (Αντικείμενο + Τοπικό επίρρημα + Προσδ. τόπου) | 0,001 | 0,431 | 0,003 |
| 1 | Υποκείμενο + Ρήμα + Προσδιορισμός του τόπου | <0,001 | 0,002 | 0,083 |
| 1 | Έννοιες μεγάλο – μικρό (Επιθετικός προσδ. + Άμεσο αντικείμενο + Έμμεσο αντικείμενο) | 0,001 | 0,042 | 0,069 |
| 1 | Μεταφορά αντικειμένου, συμπεριλαμβ. επιθέτου (Επιθετικός Προσδ. + Άμεσο αντικείμενο + Έμμεσο αντικείμενο) | <0,001 | 0,080 | 0,005 |
| 1 | Μετακίνηση αντικειμένου, συμπερ. του κτητικού (Αντικείμενο + Κτήση + Κτήτορας) | <0,001 | 0,281 | 0,001 |

| | | | | |
|------------------------------|--|------------------|--------------|------------------|
| 2 | Θέση αντικειμένου | 0,170 | 0,002 | <0,001 |
| 2 | Πρόσωπο & ενέργεια επί αντικειμένου (Υποκείμενο + Ρήμα + Αντικείμενο) | <0,001 | 0,114 | 0,010 |
| 2 | Υποκείμενο + Ρήμα + Προσδιορισμός του τόπου | 0,012 | 0,884 | 0,007 |
| 2 | Ενέργεια σε αντικείμενο, συμπεριλαμβ. επιθέτου (Ρήμα + Επιθετικός Προσδ. + Αντικείμενο) | 0,005 | 0,488 | 0,028 |
| ΕΠΙΠΕΔΟ 4 ΛΕΞΕΩΝ | | | | |
| 1 | Υποκείμενο + Αμετάβατο ρήμα + Πρόθεση + Τόπος | 0,019 | 0,059 | 0,409 |
| 1 | Μετακίνηση αντικειμένου, συμπεριλαμβ. επιθέτου (Αντικείμενο + Πρόθεση + Επιθετικός Προσδ. + Τόπος) | 0,001 | 0,387 | 0,005 |
| ΕΠΙΠΕΔΟ 5 – 10 ΛΕΞΕΩΝ | | | | |
| 1 | <u>Επίρρημα:</u> “Πάνω + Εμπρόθετος Προσδ. τόπου” | <0,001 | 0,140 | 0,002 |
| 1 | <u>Ενικός αριθμός:</u> “Ένα + Ουσιαστικό” | 0,047 | 0,424 | 0,692 |
| 1 | <u>Πληθυντικός αριθμός:</u> “Πολλά + Ουσιαστικό” | 0,041 | 0,687 | 0,666 |
| 3 | Χρήση προστακτικής έγκλισης & Τοπικών επιρρημάτων | <0,001 | 0,187 | <0,001 |

** Όπου οι τιμές P είναι με έντονα γράμματα, υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των δύο ομάδων.

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1. Ποιοτικά Αποτελέσματα

5.1.1. Επίπεδο μίας λέξης

Μέσα από τα ερευνητικά αποτελέσματα, προέκυψε ότι τόσο στην ηλικιακή ομάδα των 2;7-3;0 ετών, όσο και των 3;1-3;6 ετών, τα παιδιά χρησιμοποιούν λέξεις της γραμματικής κατηγορίας των ουσιαστικών με το κατάλληλο περιεχόμενο και έχουν κατακτήσει τα μορφήματα που σχηματίζουν τον πληθυντικό αριθμό. Τα ουσιαστικά που εξετάστηκαν στον πληθυντικό αριθμό είναι υψηλής συχνότητας. Τα αποτελέσματα φαίνεται πως ταυτίζονται με τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι στις ηλικίες μεταξύ 2;7 και 3;0 ετών η χρήση του πληθυντικού αριθμού είναι συνειδητή σε συγκεκριμένα, υψηλής συχνότητας ουσιαστικά. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι ο πληθυντικός αριθμός έχει κατακτηθεί στις ηλικίες των 3;1 ως 3;6 ετών, ερχόμενες σε συμφωνία με τα προαναφερθέντα ερευνητικά αποτελέσματα (Sax & Weston, 2007).

Όσον αφορά την κατάκτηση των ρημάτων, τα αποτελέσματα διέφεραν για τις δύο ομάδες. Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι τα παιδιά ηλικίας 2;7-3;0 ετών δεν έχουν κατακτήσει μεγάλο αριθμό ρημάτων και ιδιαίτερα τα χαμηλής συχνότητας. Από την άλλη, διαπιστώθηκε ότι τα νήπια ηλικίας 3;1-3;6 ετών χρησιμοποιούν σε μεγάλο ποσοστό λέξεις που ανήκουν στη γραμματική κατηγορία των ρημάτων. Ανάμεσα στα υπό εξέταση ρήματα συγκαταλέγεται το ρήμα “πλένεται” που βρίσκεται στην παθητική φωνή. Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των νηπίων, το συγκεκριμένο ρήμα δεν έχει κατακτηθεί ακόμη από καμία ηλικιακή ομάδα, κάτι αναμενόμενο αφού τα ρήματα παθητικής φωνής κατακτώνται περίπου στην ηλικία των 4;0-5;0 ετών (Sax & Weston, 2007).

Διαπιστώθηκε επίσης, πως τα νήπια και των δύο ομάδων είχαν καλύτερη επίδοση στην εκφορά ρημάτων μέσω παιχνιδιού, παρά στην κατονομασία εικονιζόμενων ενεργειών. Αυτό είναι λογικό δεδομένου ότι τα ρήματα που εξετάστηκαν μέσω παιχνιδιού ήταν υψηλής συχνότητας και λίγα σε αριθμό, ενώ

εκείνα που εξετάστηκαν μέσω εικόνων ήταν περισσότερα και εμφάνιζαν ποικιλία ως προς τη συχνότητα εμφάνισής τους. Επιπλέον, η εικονογράφηση των ενεργειών διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην επίδοση των παιδιών αφού κάποια σκίτσα δεν ήταν σαφή.

Συγκρίνοντας τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων για τις δύο ηλικιακές ομάδες, προέκυψε, όπως ήταν αναμενόμενο, καλύτερη επίδοση των παιδιών ηλικίας 3;1-3;6 ετών σε σχέση με τα παιδιά ηλικίας 2;7-3;0 ετών. Συγκεκριμένα, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στην εκφορά των ουσιαστικών που εξετάζονταν στις Υποδοκιμασίες 1, 4 (εύκολο & δυσκολότερο λεξιλόγιο) και 5, με τα παιδιά της πρώτης ομάδας να βαθμολογούνται σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό με 0, ενώ τα παιδιά της δεύτερης ομάδας να βαθμολογούνται σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό με 2. Προκύπτει, επομένως, ότι τα παιδιά ηλικίας 3;1-3;6 ετών έχουν πλουσιότερο λεξιλόγιο από τα παιδιά ηλικίας 2;7-3;0 ετών, κάτι αναμενόμενο για την ηλικιακή τους διαφορά.

Οι μοναδικές κατηγορίες που έχουν κατακτήσει και οι δύο ομάδες και δεν εμφάνισαν σημαντική διαφορά, ήταν οι κατηγορίες “Μέρη του σώματος” και “Ρουχισμός”. Πρόκειται επομένως για δύο από τις πρώτες σημασιολογικές κατηγορίες που εμφανίζονται στο λόγο των παιδιών.

Όσον αφορά, τέλος, την κατάκτηση των ρημάτων, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των νηπίων, με τα παιδιά της πρώτης ομάδας να βαθμολογούνται σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό με 0 και σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό με 2 σε σχέση με τα παιδιά της δεύτερης ομάδας. Προκύπτει επομένως ότι τα μεγαλύτερα παιδιά χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό ρήματα με το σωστό περιεχόμενο σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά.

5.1.2. Επίπεδο 2 λέξεων

Όπως προέκυψε από τα ερευνητικά αποτελέσματα, τα παιδιά ηλικίας 2;7-3;0 ετών δεν έχουν κατακτήσει καμία από τις συντακτικές δομές του δεύτερου Επιπέδου. Από την άλλη, τα μεγαλύτερα παιδιά φαίνεται πως έχουν κατακτήσει τις δομές “Γενική Κτητική (Κτήτορας & Κτήση)”, “Θέση του Αντικειμένου (Αντικείμενο & Προσδιορισμός του τόπου)”, “Άμεσο και Έμμεσο Αντικείμενο”

και “Ρήμα & Αντικείμενο” που εξετάστηκαν στην 1^η Υποδοκιμασία, καθώς και τις δομές “Ενέργεια σε Αντικείμενο” και “Χρήση Αντικειμένου” που εξετάστηκαν στη 2^η Υποδοκιμασία. Από τις παραπάνω δομές, δεδομένα στα ελληνικά υπάρχουν για τη γενική κτητική, σύμφωνα με τα οποία, πρόκειται για συντακτική δομή που χρησιμοποιείται με παραγωγικό τρόπο από τα Ελληνόπουλα στην ηλικία των 3;1 έως 3;6 ετών (Μαρίνης, 2008). Συνεπώς, τα ερευνητικά αποτελέσματα συμπίπτουν με τις υπάρχουσες βιβλιογραφικές αναφορές για την ελληνική γλώσσα.

Συγκρίνοντας τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων για τις δύο ηλικιακές ομάδες, προέκυψε, όπως ήταν αναμενόμενο, καλύτερη επίδοση των παιδιών ηλικίας 3;1-3;6 ετών σε σχέση με τα παιδιά ηλικίας 2;7-3;0 ετών.

Όσον αφορά συγκεκριμένα τις δομές που κατέκτησε η δεύτερη ομάδα, βρέθηκε σημαντική διαφορά και στους τρεις βαθμούς για τη “Γενική Κτητική (Κτήτορας & Κτήση)” και για τη “Θέση του Αντικειμένου (Αντικείμενο & Προσδιορισμός του τύπου)”. Συγκεκριμένα, τα παιδιά ηλικίας 2;7-3;0 ετών βαθμολογήθηκαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό με 0, ενώ τα παιδιά ηλικίας 3;1-3;6 ετών βαθμολογήθηκαν σε σημαντικά υψηλότερο ποσοστό με 1 και 2. Στις απαντήσεις που αφορούσαν τις δομές “Άμεσο & Έμμεσο Αντικείμενο” και “Ρήμα & Αντικείμενο” βρέθηκε σημαντική διαφορά μόνο στους βαθμούς 0 και 2, με τα παιδιά της πρώτης ομάδας να έχουν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά σε 0 και σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά σε 2, συγκριτικά με τα παιδιά της δεύτερης ομάδας. Γίνεται αντιληπτό ότι όλες οι παραπάνω δομές έχουν κατακτηθεί από τα μεγαλύτερα, αλλά όχι από τα μικρότερα παιδιά.

Όσον αφορά τις απαντήσεις που αφορούσαν τη δομή “Ενέργεια σε Αντικείμενο”, διέφεραν σημαντικά στους βαθμούς 0 και 2, με τα παιδιά ηλικίας 2;7-3;0 ετών να εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά με 0 και τα παιδιά ηλικίας 3;1-3;6 ετών σημαντικά υψηλότερα ποσοστά με 2.

Ενδιαφέρον προκαλεί η δομή “Χρήση Αντικειμένου” που έχει κατακτηθεί μόνο από τα μεγαλύτερα παιδιά (ποσοστό σωστών απαντήσεων πάνω από 50,00%) και παρόλα αυτά δεν εμφανίζει σημαντική διαφορά συγκριτικά με τα μικρότερα.

Από το σύνολο των υπό εξέταση συντακτικών δομών, η μόνη που δε διέφερε σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων ήταν η δομή “Υποκείμενο με Αμετάβατο Ρήμα”, που δεν έχει κατακτηθεί ακόμη από καμία ηλικιακή ομάδα.

5.1.3. Επίπεδο 3 λέξεων

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά ηλικίας 2;7-3;0 ετών δεν έχουν κατακτήσει καμία από τις δομές που εξετάζονται στην 1^η Υποδοκιμασία του Επιπέδου. Στη 2^η Υποδοκιμασία του, η μοναδική συντακτική δομή που έχουν κατακτήσει -οριακά όμως- είναι η δομή “Έννοιες μικρό-μεγάλο (Επιθετικός προσδιορισμός + Ουσιαστικό)”.

Όσον αφορά τα παιδιά ηλικίας 3;1-3;6 ετών, οι συντακτικές δομές της 1^{ης} Υποδοκιμασίας που έχουν κατακτήσει είναι οι δομές “Ενέργεια επί Αντικειμένου, συμπεριλαμβανομένου του κτητικού (Ρήμα + Κτήση + Κτήτορας)” και “Μετακίνηση Αντικειμένου (Αντικείμενο + Τοπικό Επίρρημα + Προσδιορισμός του τόπου)”. Στη 2^η Υποδοκιμασία, η μοναδική συντακτική δομή που έχουν κατακτήσει είναι η δομή “Έννοιες μεγάλο-μικρό (Επιθετικός Προσδιορισμός + Ουσιαστικό)”.

Συγκρίνοντας τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων των δύο ομάδων, προέκυψε, όπως ήταν αναμενόμενο, καλύτερη επίδοση των μεγαλύτερων παιδιών.

Όσον αφορά συγκεκριμένα τις δομές που κατέκτησε η δεύτερη ομάδα, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στους βαθμούς 0 και 2 στις δομές “Μετακίνηση Αντικειμένου, συμπεριλαμβανομένου του κτητικού (Αντικείμενο + Κτήση + Κτήτορας)”, “Ενέργεια επί Αντικειμένου, συμπεριλαμβανομένου του κτητικού (Ρήμα + Κτήση + Κτήτορας)” και “Μετακίνηση Αντικειμένου (Αντικείμενο + Τοπικό Επίρρημα + Προσδιορισμός του τόπου)”, με τα παιδιά της πρώτης ομάδας να εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά σε 0, ενώ τα παιδιά της δεύτερης ομάδας σημαντικά υψηλότερα ποσοστά σε 2.

Οι μοναδικές δομές που δεν εμφάνισαν σημαντική διαφορά, ήταν οι “Έννοιες μεγάλο-μικρό (Επιθετικός Προσδιορισμός + Ουσιαστικό)” και “Ενέργεια σε Αντικείμενο, συμπεριλαμβανομένου του κτητικού (Ρήμα + Κτήση + Κτήτορας)”. Η πρώτη δεν έχει κατακτηθεί ακόμη από καμία ομάδα, ενώ εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η δεύτερη έχει κατακτηθεί μόνο από την ομάδα των 3;1-3;6 ετών και παρόλα αυτά δεν εμφανίζει σημαντικές διαφορές σε σχέση με την ομάδα των 2;7-3;1 ετών.

Όσον αφορά, τέλος, τις υπόλοιπες δομές που δεν έχουν κατακτηθεί από καμία ομάδα, διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ τους,

ένδειξη ότι εντάσσονται σταδιακά στο λόγο των μεγαλύτερων παιδιών, όχι όμως των μικρότερων.

5.1.4. Επίπεδο 4 λέξεων

Όπως προέκυψε από τα ερευνητικά αποτελέσματα, καμία από τις δύο ομάδες δεν έχει κατακτήσει τις δομές που εξετάζει το Επίπεδο 4 λέξεων.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των ομάδων για τις δύο υπό εξέταση δομές, προέκυψε στατιστικώς σημαντική διαφορά. Φαίνεται πως και οι δύο δομές αρχίζουν να αναδύονται στο λόγο των μεγαλύτερων παιδιών, όχι όμως των μικρότερων.

5.1.5. Επίπεδο 5 λέξεων

Από τα ερευνητικά αποτελέσματα, προέκυψε ότι τα παιδιά ηλικίας 2;7-3;0 ετών έχουν κατακτήσει μόνο τις έννοιες ‘Γυναίκα’ και ‘Αγόρι’. Από την άλλη, τα παιδιά ηλικίας 3;1-3;6 ετών έχουν κατακτήσει μόνο την έννοια ‘Αγόρι’ και τη δομή ‘Πάνω + Εμπρόθετος προσδιορισμός του τόπου’.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι από τα τοπικά επιρρήματα που αξιολογεί το τεστ, μόνο το επίρρημα ‘πάνω’ (μαζί με τον εμπρόθετο προσδιορισμό του τόπου) έχει κατακτηθεί από τα μεγαλύτερα παιδιά. Αν και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δομές ‘Μέσα + Εμπρόθετος προσδιορισμός του τόπου’, ‘Μπροστά + Εμπρόθετος προσδιορισμός του τόπου’ και ‘Πίσω + Εμπρόθετος προσδιορισμός του τόπου’ δεν έχουν κατακτηθεί από τη δεύτερη ομάδα, δεν ισχύει ενδεχομένως το ίδιο για μεμονωμένα τα τοπικά επιρρήματα ‘μέσα’, ‘μπροστά’ και ‘πίσω’.

Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των παιδιών, πολλά από αυτά εξέφεραν μεμονωμένα τα επιρρήματα στις απαντήσεις τους, χωρίς τον εμπρόθετο προσδιορισμό, γι’ αυτό βαθμολογήθηκαν με 1. Αθροίζοντας τις πλήρως σωστές απαντήσεις, που βαθμολογήθηκαν με 2, με τις απαντήσεις που περιείχαν

μεμονωμένα τα τοπικά επιρρήματα και βαθμολογήθηκαν με 1, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

Για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας προκύπτει ότι δεν έχουν κατακτήσει τα τοπικά επιρρήματα ούτε μεμονωμένα, ούτε σε συνδυασμό με εμπρόθετο προσδιορισμό του τόπου.

Όσον αφορά όμως τις μεγαλύτερες ηλικίες, αθροίζοντας τις απαντήσεις στις οποίες αναφέρθηκε το επίρρημα “μπροστά”, προκύπτει ποσοστό εκφοράς του 58,82%. Αυτό συνεπάγεται ότι τα νήπια ηλικίας 3;1-3;6 ετών το έχουν εντάξει στο λόγο τους. Αντίστοιχα, αθροίζοντας τις απαντήσεις στις οποίες αναφέρθηκε το επίρρημα “πίσω”, διαπιστώθηκε ότι έχει κατακτηθεί σε ποσοστό επίσης 58,82%. Δεν ισχύει το ίδιο για το επίρρημα “μέσα” που φαίνεται να μην έχει αυτοματοποιηθεί ακόμη από τα νήπια της δεύτερης ομάδας.

Τα παραπάνω συμπεράσματα ταυτίζονται με την άποψη του Δημητρίου-Παπαβασιλείου (2013), ο οποίος υποστήριξε ότι τα Ελληνόπουλα χρησιμοποιούν τουλάχιστον τρία τοπικά επιρρήματα σε ηλικία 3;0 ως 4;0 ετών, ενώ σε μικρότερες ηλικίες δεν τα έχουν κατακτήσει ακόμη.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της σύγκρισης των δύο ομάδων, δε βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στις περισσότερες δομές που εξετάζει η 1^η Υποδοκιμασία.

Στατιστικώς σημαντική διαφορά βρέθηκε όμως στις απαντήσεις που αφορούσαν τη δομή “Πάνω + Εμπρόθετος προσδιορισμός του τόπου”, που έχει κατακτηθεί μόνο από τα μεγαλύτερα παιδιά. Όπως ήταν αναμενόμενο, τα μικρότερα παιδιά έχουν σε σημαντικά υψηλότερα ποσοστά βαθμό 0 και σε σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά βαθμό 2 σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά.

Επιπλέον, σημαντική διαφορά βρέθηκε για τις δομές “Ενικός Αριθμός: Ένα + Ουσιαστικό” και “Πληθυντικός Αριθμός: Πολλά + Ουσιαστικό”, που δεν έχουν κατακτηθεί από καμία ομάδα. Οι απαντήσεις των παιδιών διέφεραν μόνο ως προς το βαθμό 0, με τα νήπια ηλικίας 2;7-3;0 ετών να τον εμφανίζουν σε σημαντικά υψηλότερα ποσοστά σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά.

Όσον αφορά, τέλος, την 3^η Υποδοκιμασία του Επιπέδου, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που αφορούν τη δομή “Χρήση Προστακτικής Έγκλισης & Τοπικών Επιρρημάτων”. Συγκεκριμένα, τα παιδιά ηλικίας 2;7-3;0 ετών εμφάνισαν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά σε 0 και σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά σε 2, συγκριτικά με τα παιδιά ηλικίας 3;0-3;6. Αν

και καμία ομάδα δεν έχει κατακτήσει τη συγκεκριμένη δομή, φαίνεται πως αρχίζει να αναδύεται στο λόγο των μεγαλύτερων παιδιών, αλλά όχι και των μικρότερων.

5.2. Ποιοτικές Παρατηρήσεις

5.2.1. Κίνητρο συνεργασίας & Ανταπόκριση των παιδιών

Ανεξάρτητα από τα μετρήσιμα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις στατιστικές αναλύσεις, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν ορισμένες ποιοτικές παρατηρήσεις που ενδεχομένως να επηρέασαν τα ερευνητικά αποτελέσματα.

Μια σημαντική παρατήρηση αφορά τη συμπεριφορά ορισμένων παιδιών. Δεδομένου ότι το τεστ αποσκοπούσε στη λήψη συγκεκριμένων λεκτικών εκφορών, τα παιδιά έπρεπε να συμμετάσχουν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, κάτι που δεν άρεσε σε όλα. Πολλά από αυτά ήθελαν να παίζουν ελεύθερα με τα παιχνίδια, με αποτέλεσμα συχνά, να μη δίνουν ορθές απαντήσεις, όχι λόγω έλλειψης κατανόησης, αλλά λόγω άρνησης ή αδιαφορίας για το προτεινόμενο παιχνίδι.

Γενικά, παρατηρήθηκε ετερογένεια ως προς το τι ήταν αρεστό στα παιδιά των συγκεκριμένων ηλικιών. Αν και το μεγαλύτερο ποσοστό φάνηκε να πλήττει με τις εικόνες, ορισμένα παιδιά τις έβρισκαν ενδιαφέρουσες και τις περιέγραφαν αυθόρμητα. Από την άλλη, μικρότερη ετερογένεια παρατηρήθηκε στις Υποδοκμασίες με παιχνίδια, καθώς η πλειοψηφία των παιδιών τις βρήκε ενδιαφέρουσες. Παρόλα αυτά, φάνηκε πως ορισμένα νήπια ήθελαν να παίζουν με τα παιχνίδια όπως εκείνα επιθυμούσαν και όχι σύμφωνα με τις εντολές του τεστ. Κατά συνέπεια, πολλές φορές αγνοούσαν τις εντολές της εξετάστριας, δεν εξέφεραν τις ζητούμενες συντακτικές δομές και βαθμολογούνταν αρνητικά.

Τέλος, μια ακόμη ποιοτική παρατήρηση είναι ότι σε πολλές περιπτώσεις που τα παιδιά καλούνταν να εκτελέσουν μια εντολή, απαντούσαν στη ερώτηση “Τι κάνεις τώρα;” σε χρόνο Αόριστο. Σύμφωνα με τα όσα προβλέπει το τεστ, οι απαντήσεις έπρεπε να ακολουθούν το χρόνο της ερώτησης. Παρόλα αυτά, επειδή η

παρούσα εργασία δε στοχεύει στην προσαρμογή του τεστ στα ελληνικά, οι απαντήσεις σε χρόνο Αόριστο δε βαθμολογήθηκαν αρνητικά. Παρακάτω, ακολουθούν πιο αναλυτικά τα άτυπα συμπεράσματα που προέκυψαν κατά τη χορήγηση του τεστ.

5.2.2. Πιθανές τροποποιήσεις της ΓΔ-D στα ελληνικά

Μέσα από ορισμένες απαντήσεις του δείγματος διαπιστώθηκαν κάποια “κενά” στον τρόπο χορήγησής της ΓΔ-D σε ελληνικό πληθυσμό. Ένα από αυτά αφορά το τέταρτο μέρος της Υποδοκιμασίας “Χρήση παιχνιδιών & Παιχνίδια” του Επιπέδου 2 λέξεων. Ανάμεσα στις δομές που εξετάζει η συγκεκριμένη Υποδοκιμασία βρίσκεται και η δομή “Υποκείμενο με Αμετάβατο ρήμα”. Τα παιδιά κλήθηκαν να εκτελέσουν εντολές, όπως “Κάνε την κούκλα να πηδήξει” και να απαντήσουν έπειτα στην ερώτηση “Τι κάνεις τώρα;” Πολλά παιδιά απάντησαν, όπως είναι λογικό, “Κάνω την κούκλα να πηδήξει”, ενώ η ζητούμενη συντακτική δομή ήταν “Η κούκλα πηδάει”. Κατά συνέπεια, η εκφορά τους θεωρήθηκε λανθασμένη.

Παρόλα αυτά, κάποια παιδιά απάντησαν στην ίδια ερώτηση με τη ζητούμενη δομή. Άλλα πάλι, την εξέφεραν ελλιπώς (π.χ. “Πηδάει”). Ενδεχομένως, η ερώτηση “Τι γίνεται τώρα;” να ήταν πιο σαφής για τα ελληνικά δεδομένα.

Ένας ακόμη περιορισμός για τα ελληνικά δεδομένα εντοπίζεται στην Υποδοκιμασία με εικόνες του ίδιου Επιπέδου. Σε αυτήν, εξετάζεται, ανάμεσα στις υπόλοιπες δομές, η “Χρήση Αντικειμένου” που αναφέρεται στη λειτουργική χρήση των αντικειμένων “καρέκλα” και “μολύβι” (“κάθομαι” και “γράφω” αντίστοιχα). Τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση “Τι κάνεις με αυτήν / αυτό;”. Όπως είναι λογικό, όλα τα παιδιά απάντησαν μονολεκτικά με τα ρήματα “Κάθομαι / κάθεται” και “Γράφω / γράφεις” αντίστοιχα.

Είναι φανερό ότι στην ελληνική γλώσσα η δομή “Χρήση Αντικειμένου” δε μπορεί να απαντηθεί με δύο λέξεις. Στην αγγλική γλώσσα όμως, συγκαταλέγεται στο δεύτερο Επίπεδο γιατί απαιτείται η εκφορά 2 λέξεων για να

απαντηθεί η ερώτηση “What are you doing with this?” à “I am sitting / writing” (χρήση της προσωπικής αντωνυμίας και του ζητούμενου ρήματος).

Επιπλέον, ένας ακόμη περιορισμός αφορά την εκφορά της συντακτικής δομής “Υποκείμενο + Αμετάβατο Ρήμα + Πρόθεση + Τόπος” που εξετάζεται στο πρώτο μέρος του Επιπέδου 4 λέξεων. Τα παιδιά κλήθηκαν να εκτελέσουν εντολές, όπως “Κάνε τη μαμά να περπατήσει πάνω στο κρεβάτι” και να απαντήσουν έπειτα στην ερώτηση “Τι κάνεις τώρα;” Πολλά παιδιά απάντησαν, όπως είναι λογικό, “Βάζω / Κάνω τη μαμά να περπατήσει πάνω στο κρεβάτι”, ενώ η ζητούμενη απάντηση ήταν “Η μαμά περπατάει πάνω στο κρεβάτι”. Παρόλο που η πρώτη απάντηση δεν ήταν η ζητούμενη, περιλαμβάνει μέρος της υπό εξέταση συντακτικής δομής και συγκεκριμένα την πρόθεση και τον τόπο (“...πάνω στο κρεβάτι”). Για το λόγο αυτό, θεωρήθηκε ελλιπής και βαθμολογήθηκε με 1. Ελάχιστα παιδιά εξέφεραν τη ζητούμενη δομή όταν τους έγινε η ερώτηση “Τι κάνεις τώρα;”. Ενδεχομένως, η ερώτηση “Τι γίνεται τώρα;” να ήταν πιο σαφής για τα ελληνικά δεδομένα.

Μέσα από αντιληπτική παρατήρηση, προέκυψε ότι ορισμένα σκίτσα του Βιβλίου Εικόνων δεν είχαν την κατάλληλη εικονογράφηση, με αποτέλεσμα πολλά παιδιά να οδηγούνται σε λανθασμένες απαντήσεις που δεν οφείλονταν σε άγνοια ή σε περιορισμένη χρήση των ζητούμενων λέξεων στην καθημερινότητά τους. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αφορά τη λέξη “μηχανάκι” (Υποδοκιμασία 4 – Ζωγραφιές αντικειμένων), η οποία απεικονίστηκε με ένα μέσο μεταφοράς που παρέπεμπε περισσότερο σε ποδήλατο. Όπως ήταν αναμενόμενο, η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών κατονόμασε το όχημα ως “ποδήλατο”. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μόνο ένα παιδί το κατονόμασε σωστά, το οποίο ανήκε μάλιστα στην πρώτη ηλικιακή ομάδα. Ελέγχθηκε επίσης η κατανόηση της λέξης, με τα περισσότερα παιδιά να δείχνουν τη σωστή εικόνα. Κάποια πάλι, απάντησαν ότι δεν υπήρχε πουθενά μηχανάκι.

Ένα αντίστοιχο παράδειγμα για την ίδια Υποδοκιμασία αφορά το σκίτσο που απεικονίζει ένα αγόρι και εξετάζει τα μέρη του σώματος και το ρουχισμό του. Ανάμεσα στα υπό εξέταση ουσιαστικά είναι η λέξη “παντελόني” (εύκολο λεξιλόγιο). Στο σκίτσο όμως, το εικονιζόμενο αγόρι φοράει σορτσάκι, με αποτέλεσμα τα περισσότερα παιδιά να δώσουν λανθασμένες απαντήσεις. Αντίθετα, σε άλλη εικόνα της ίδιας Υποδοκιμασίας, που απεικονίζει ένα παντελόني

(δυσκολότερο λεξιλόγιο), τα περισσότερα παιδιά έδωσαν σωστές απαντήσεις, ένδειξη ότι γνώριζαν τη λέξη.

Μια ακόμη σημαντική παρατήρηση αφορά τα ερευνητικά αποτελέσματα που εξήχθησαν για τη δομή “Ρηματικός χρόνος: Ενεστώτας” (Επίπεδο 5-10 λέξεων). Αν και, σύμφωνα με τα αναπτυξιακά ορόσημα, πρόκειται για τον πρώτο ρηματικό χρόνο που εμφανίζεται στο λόγο των παιδιών, τα νήπια του δείγματος φάνηκε να μη τον έχουν κατακτήσει. Ενδεχομένως, να έπαιξε καθοριστικό ρόλο σε αυτό η μία από τις δύο εικόνες του τεστ που εξετάζει τη συγκεκριμένη δομή (βλ. παράρτημα). Πρόκειται για ένα σκίτσο που απεικονίζει δύο κοριτσάκια, ένα που είχε εκτελέσει μια ενέργεια στο παρελθόν και ένα που την εκτελεί στο παρόν. Η εξετάστρια ρωτούσε τα παιδιά “Ποιος έχει φάει το φαγητό του;” και τα παιδιά έπρεπε να δείξουν το πρόσωπο που σχετιζόταν με την παρελθοντική πράξη. Ακολουθούσε η ερώτηση “Ενώ αυτή;”, που αφορούσε το δεύτερο εικονιζόμενο πρόσωπο. Η ζητούμενη απάντηση ήταν “Τρώει”. Παρόλα αυτά, τα περισσότερα παιδιά απάντησαν “Δεν έφαγε / δεν έχει φάει ακόμα”. Αν και η απάντηση είναι λογική, βαθμολογήθηκε ως ελλιπής γιατί δεν περιλάμβανε τον ζητούμενο ρηματικό χρόνο. Ενδεχομένως, να ήταν περισσότερο ξεκάθαρη η χρήση του Ενεστώτα με τη βοήθεια μιας διαφορετικής εικόνας.

Τέλος, σημαντική παρατήρηση αφορά την εκφορά των προσωπικών αντωνυμιών “Αυτός / αυτή” που αξιολογούνται στο τεστ. Οι ζητούμενες εκφορές είναι της μορφής “Αυτός στέκεται όρθιος”. Όπως προκύπτει από τα ερευνητικά αποτελέσματα, σχεδόν κανένα παιδί δεν εξέφερε τις προσωπικές αντωνυμίες. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι στην ελληνική οι προσωπικές αντωνυμίες συχνά εννοούνται στο λόγο και δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν, κάτι που δεν ισχύει για την αγγλική γλώσσα.

Παρόλο που τα αποτελέσματα ήταν αρνητικά, παρατηρήθηκε ότι ορισμένα παιδιά εξέφεραν κάποια-ες από τις προσωπικές αντωνυμίες “αυτός / αυτή / αυτό” στον αυθόρμητο λόγο. Συγκεκριμένα, 6 από τα νήπια της πρώτης ομάδας και 3 από τα νήπια της δεύτερης ομάδας χρησιμοποίησαν αυθόρμητα κάποια-ες εξ’ αυτών.

5.2.3. Μορφολογικές παρατηρήσεις

Μέσα από τις απαντήσεις των νηπίων στις Υποδοκμασίες του τεστ (ιδίως των Επιπέδων 2 & 3 λέξεων), διαπιστώθηκε ότι ο λόγος τους υπολειπόταν μορφολογικά. Ένα φαινόμενο που παρατηρήθηκε στο λόγο ορισμένων παιδιών ήταν η υπεργενίκευση του ανώμαλου θέματος των ρημάτων “δίνω” και “πλένω” που τα εξέφεραν σαν “δώνω” και “πλύνω” αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, 5 παιδιά ηλικίας 3;1-3;6 ετών εξέφεραν την ομαλοποιημένη μορφή “δώνω”, ενώ 2 ακόμη παιδιά της ίδιας ηλικιακής ομάδας το εξέφεραν άλλοτε με τη σωστή και άλλοτε με την ομαλοποιημένη μορφή του. Η συμπεριφορά των τελευταίων υποδεικνύει ότι έχουν αρχίσει να γενικεύουν τη σωστή μορφή του ρήματος.

Περισσότερα φαίνεται πως ήταν τα νήπια που υπεργενίκευαν το ρήμα “πλένω”, εκφέροντάς το ως “πλύνω” (ή “πύνω” όταν συνυπήρχε φωνολογική απλοποίηση του συμπλέγματος /rɫ/). Όσον αφορά τις ηλικίες 2;7-3;0 ετών, 5 νήπια ομαλοποιούσαν συστηματικά το θέμα του ρήματος, ενώ 1 ακόμη νήπιο χρησιμοποιούσε και άλλοτε τη σωστή και άλλοτε την ομαλοποιημένη μορφή του (“πλένω” και “πλύνω” αντίστοιχα), ένδειξη ότι τα ανώμαλα θέματα των ρημάτων της ελληνικής αναδύονταν σιγά-σιγά στο λόγο του.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις επαληθεύουν την άποψη του Brown (1973) ότι η υπεργενίκευση είναι ένα φυσιολογικό φαινόμενο στις συγκεκριμένες ηλικίες. Επαληθεύουν επίσης τις διαπιστώσεις του Βογινδρούκα (2009) ότι στα πρώιμα γλωσσικά στάδια το παιδί γενικεύει τον κανόνα για τα ρήματα που λήγουν σε -ωνω, θεωρώντας ότι και το α’ ενικό του “δίνω” παίρνει την ίδια κατάληξη, με αποτέλεσμα να προκύπτει το ρήμα “δώνω”. Αντίστοιχα, το παιδί ομαλοποιεί τα θέματα και άλλων ανώμαλων ρημάτων της ελληνικής, όπως του ρήματος “πλένω” που αναφέρθηκε παραπάνω.

Όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα των 3;1-3;6 ετών, 6 νήπια προέβησαν σε συστηματική ομαλοποίηση του ρήματος “πλένω”, ενώ 3 ακόμη το ομαλοποιούσαν σε ορισμένα μόνο περιβάλλοντα, ενώ σε άλλα χρησιμοποιούσαν τη σωστή μορφή του, ένδειξη ότι η τελευταία αναδύεται στο λόγο των παιδιών.

Εκτός όμως από το φαινόμενο της υπεργενίκευσης, παρατηρήθηκε ότι πολλά παιδιά παρέλειπαν την πρόθεση από τους εμπρόθετους προσδιορισμούς “στον, στη, στο” εκφέροντάς τους ως “τον, τη, το” αντίστοιχα. Να σημειωθεί ότι

στις περιπτώσεις όπου κάποιο παιδί εξέφερε τη ζητούμενη συντακτική δομή βαθμολογούνταν με 2, ακόμα και αν είχε απλοποιήσει κάποιον εμπρόθετο προσδιορισμό. Αυτό διότι δεν ήταν παντού ξεκάθαρο εάν η απλοποίηση αυτή οφειλόταν σε μορφολογικό έλλειμμα ή στη μη κατάκτηση του συμπλέγματος /st/ που είναι αναμενόμενο στις υπό εξέταση ηλικίες. Ακόμα και στις ελάχιστες περιπτώσεις που κάποιο παιδί χρησιμοποιούσε τον εμπρόθετο σε κάποια περιβάλλοντα ενώ σε άλλα όχι, ένδειξη ότι πρόκειται για μορφολογική δομή που αναδύεται στο λόγο του και όχι για φωνολογική διεργασία, βαθμολογούνταν με 2. Αυτό συνέβαινε ώστε να είναι κοινός ο τρόπος βαθμολόγησης για όλα τα παιδιά.

Αν και ο Βογινδρούκας στη μελέτη που διεξήγαγε σχετικά με την κατάκτηση των γραμματικών μορφημάτων από τα Ελληνόπουλα, διαπίστωσε ότι οι προθέσεις κατακτώνται μεταξύ των 2;6 και 4;6 ετών, χρειάζεται περαιτέρω έρευνα ώστε να αποκλειστεί το ενδεχόμενο οι απλοποιήσεις των παιδιών να ήταν φωνολογικής φύσεως. Επιπλέον, δεν υπάρχει κάποια γνωστή έρευνα στα ελληνικά που να προσδιορίζει αν οι εμπρόθετοι προσδιορισμοί έχουν κατακτηθεί σε ηλικίες κάτω των 2;6 ετών. Βεβαίως, ο Μαρίνης (2008) ανέφερε ότι το τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί προβαίνει σε ανάλυση των εμπρόθετων προσδιορισμών σε πρόθεση + άρθρο διερχόμενο από το στάδιο ‘‘Λεξικής χρήσης’’ που είναι στάδιο μεταγενέστερο του σταδίου του τηλεγραφικού λόγου. Παρόλα αυτά, δεν προσδιόρισε την ηλικία εμφάνισης του συγκεκριμένου σταδίου. Συνεπώς, απαιτούνται περαιτέρω έρευνες σχετικά με την κατάκτηση των εμπρόθετων προσδιορισμών από τα Ελληνόπουλα.

Όσον αφορά συγκεκριμένα τα νήπια του δείγματος, διαπιστώθηκε ότι 4 από τα μικρότερα σε ηλικία παρέλειπαν συστηματικά τους εμπρόθετους προσδιορισμούς, ενώ 3 ακόμη τους παρέλειπαν στα περισσότερα, αλλά όχι σε όλα τα περιβάλλοντα. Από την άλλη, 5 από τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά παρέλειπαν συστηματικά τους εμπρόθετους προσδιορισμούς, 1 τους παρέλειπε σχεδόν σε όλα τα περιβάλλοντα, ενώ 3 ακόμη τους παρέλειπαν σε ελάχιστα περιβάλλοντα.

Μια ακόμη μορφολογική παράλειψη αποτέλεσε η απουσία από το λόγο των παιδιών των μορφημάτων που σχηματίζουν την παθητική φωνή. Όπως διαπιστώθηκε κατά τη χορήγηση της 6^{ης} Υποδοκιμασίας του πρώτου Επιπέδου, η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών δεν εξέφερε το ρήμα-στόχο ‘‘πλένεται’’. Το ρήμα εκφέρθηκε μόνο από ένα νήπιο της ομάδας των 2;7-3;0 ετών, που προέβη μάλιστα σε ομαλοποίηση του θέματός του (‘‘πλύνεται’’). Ένα ακόμη νήπιο της

δεύτερης ομάδας παρήγαγε το ρήμα “σκουπίζεται” στην παθητική φωνή, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά χρησιμοποιούσαν μόνο ρήματα ενεργητικής φωνής.

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα που αφορούν τη χρήση του ενικού και του πληθυντικού αριθμού από τα Ελληνόπουλα. Στο Επίπεδο 5-10 λέξεων, η ΓΔ-D εξετάζει τις δομές “Ένα + Ουσιαστικό” και “Πολλά + Ουσιαστικό”. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι καμία από τις δύο δομές δεν έχει κατακτηθεί από τα νήπια του δείγματος. Από τις απαντήσεις τους φαίνεται ξεκάθαρα πως τα μεγαλύτερα ποσοστά τα συγκέντρωσαν –σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις- οι απαντήσεις που βαθμολογήθηκαν με 1. Αυτό, διότι τα περισσότερα παιδιά απαντούσαν με χρήση ενός εκ των δύο όρων της ζητούμενης δομής (π.χ. “μήλο” / “πολλά”/ “λουλούδια”, κ.τ.λ.), με αποτέλεσμα να μην θεωρούνται πλήρως σωστές οι απαντήσεις τους. Γίνεται επομένως φανερό ότι τα παιδιά των δύο ομάδων απέτυχαν να εκφέρουν ολοκληρωμένες τις ζητούμενες δομές, χωρίς να σημαίνει ότι δεν έχουν κατακτήσει τα θεματικά μορφήματα των ουσιαστικών της ελληνικής ή τις καταλήξεις του πληθυντικού αριθμού, κάτι που φάνηκε άλλωστε στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας (πρώτο συντακτικό Επίπεδο).

VI. ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Όπως προέκυψε στην παρούσα μελέτη, ορισμένα από τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται σε συμφωνία με τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα. Παρόλα αυτά, η πλειοψηφία των μορφο-συντακτικών δομών που εξετάζει η ΓΔ-D δεν έχει μελετηθεί στο παρελθόν -ειδικότερα στην ελληνική γλώσσα-, ώστε τα τωρινά αποτελέσματα να συγκριθούν με παλαιότερα. Κρίνεται επομένως σημαντικό να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες που να εξετάζουν την κατάκτηση περισσότερων μορφο-συντακτικών δομών από τα Ελληνόπουλα.

Ακόμη, αν και έχει εξηγηθεί ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκαν παιδιά ηλικίας 2;7 έως 3;6 ετών στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια, κρίνεται σκόπιμη η μελέτη μεγαλύτερου πληθυσμιακού δείγματος με μεγαλύτερο ηλικιακό εύρος. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να προσδιοριστούν με περισσότερη σαφήνεια οι μορφο-συντακτικές δομές που εκφέρονται από τα Ελληνόπουλα κατά την νηπιακή και πρώτη σχολική ηλικία. Προηγουμένως, συστήνεται αξιολόγηση του δείγματος με επίσημες μεθόδους ώστε να αποκλειστούν πιθανά γλωσσικά ή άλλα ελλείμματα και να αυξηθεί η εγκυρότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Εκτός αυτών, συστήνεται διερεύνηση του κατά πόσο η παράλειψη της πρόθεσης από τους εμπρόθετους προσδιορισμούς “στον/στην/στο”, στην οποία προέβησαν ορισμένα από τα παιδιά του δείγματος, οφείλεται σε φυσιολογική φωνολογική απλοποίηση ή σε μορφολογικά παράλειψη.

Τέλος, κρίνεται σκόπιμη η διεξαγωγή έρευνας σχετικά με πιθανές τροποποιήσεις που μπορούν να γίνουν στη ΓΔ-D, ώστε η χορήγησή της σε ελληνικό πληθυσμό να είναι απόλυτα αξιόπιστη.

VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Beech, R. J., Harding, L. & Hilton-Jones, D. (1993). *Assessment in Speech and Language Therapy*. Portland, OR: Book News Inc.
2. Bird, G. & Thomas, S. (2002). *Providing effective speech and language therapy for children with Down syndrome in mainstream settings – a case example*. *Down Syndrome News and Update*, 2 (1), 30-31.
3. Bloom, L. (1970). *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
4. Brandone, A.C., Salkind, S.J., Michnick Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek, K. (2006). *Language Development*. In G.G. Bear & K.M. Minke, *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention* (Chapter II, A., pp. 499-514). Bethesda, Md.
5. Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
6. Christofidou, A. (1998). Number or Case first? Evidence from Modern Greek. In A. Aksu-Koç, E. Erguvanli Taylan, A. Sumru Özsoy, & A. Küntay (Eds.), *Perspectives on Language Acquisition. Selected papers from the VIIIth International Congress for the study of Child Language* (pp. 46-59).
7. Clark, E.V. (2001). In A. Spencer & A.M. Zwicky (Eds.), *The Handbook of Morphology* (Part IV: 19).
8. Crystal, D (1974). *Review of Roger Brown 'A first language: the early stages'*. *Journal of Child Language*, 1, 289-307.
9. Derbyshire Language Scheme: Materials & Prices. (2014). Ανάκτηση 12-07-2014, από www.derbyshire-language-scheme.co.uk.
10. Dromi, E. (1987). *Early Lexical Developmental*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Halldorsdottir, G.E. (2014). *First Language Acquisition: The rate and style of vocabulary growth in the first years*. University of Iceland, School of Humanities, Department of English.
12. Harley, T. (2008). *Η ψυχολογία της γλώσσας: Από την πράξη στη θεωρία* (Μ. Ζαφείρη, Φ. Λέκκας, Κ. Ρόικου & Ο. Φωτακοπούλου, Μετάφραση).

- Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις University Studio Press (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 2001).
13. Kies, D. (2014). *Language Development in Children*. Ανάκτηση 08-07-2014, από <http://papyr.com/hypertextbooks/grammar/lgdev.htm>.
 14. Knowles, W. & Masidlover, M. (1982). *The Derbyshire Language Scheme*. Published by Derbyshire County Council.
 15. Law J., Lee W., Roulstone S., Wren Y., Zeng B. & Lindsay G. (2010). *“What Works”: Interventions for children and young people with speech, language and communication needs: Technical Annex*. UK: Department for Education.
 16. Marinis, T. (2003). *The acquisition of the DP in Modern Greek*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
 17. Masidlover, M. (1979). *The Derbyshire Language Scheme: Remedial Teaching For Language Delayed Children*. John Wiley & Sons Ltd.
 18. Morris, D. (2005). *Dictionary of Communication Disorders, 4th Edition*. England & USA: Whurr Publishers Ltd.
 19. National Deaf Children’s Society (NDCS). (2014). *Assessing and monitoring the progress of deaf children and young people: Communication, language and listening. For Teachers of the Deaf and other professionals working with deaf children*. Funded by Department for Education.
 20. Pannemann, M. (2007). *DP Acquisition As Structure Unravelling*. The Netherlands: LOT.
 21. Sax, N. & Weston, E. (2007). *Language Development Milestones*. Ανάκτηση 25-09-2014, από: www.rehabmed.ualberta.ca.
 22. Sinclair de-Zwart, H. (1973). Language Acquisition and Cognitive Development. In T.E. Moore (Eds.), *The Acquisition of Language*. New York: Academic Press.
 23. Singleton, D. & Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor, 2nd Edition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
 24. Skinner, B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: The Free Press, London: Collier-MacMillan Limited.
 25. Slobin, D. I. (1971). *Psycholinguistics*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman.

26. Stephany, U. (1997). The acquisition of Greek. In D.I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*: Vol. 4, pp. 183-333. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
27. Theophanopoulou-Kontou, D. (1973). *Acquisition of noun morphology by children learning Greek as a native language*. Ohio State University Columbus.
28. Verbs (ρήματα). (2014). Ανάκτηση 09-09-2014 από: <http://www.lib.teicrete.gr/webnotes/english/grammar/course/theory/Verb/Tences>
29. Yu, C. (2014). *Learning Syntax-Semantics Mappings to Bootstrap Word Learning*. Ανάκτηση 22-08-14, από: <http://scholar.google.gr/>.
30. Βογινδρούκας, Ι. & Γρηγοριάδου, Ε. (2009). *Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης & Έκφρασης: Εγχειρίδιο*. Κρήτη: Εκδόσεις Γλαύκη.
31. Βογινδρούκας, Ι. (2002). *Διδακτορική Διατριβή: Η ανάπτυξη του λόγου σε παιδιά με αυτισμό και βαριές διαταραχές στην επικοινωνία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Ιωάννινα. Ανάκτηση 15-10-2014, από: web.ekt.gr/el/psifiaka-arithmetiria/ethniko-arheio-didaktorikon-diatrivon.
32. Δημητρίου-Παπαβασιλείου, Δ. (2013). *Πρόγραμμα Ανάπτυξη Checklist κατά Δημητρίου από την βρεφική ηλικία ως και την εφηβεία: Πρακτικός οδηγός για ειδικούς και γονείς*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνική Εταιρία Αναπτυξιακής και Συμπεριφορικής Παιδιατρικής.
33. Διαμαντόπουλος, Ε. (2012). Σημειώσεις Στατιστικής. Ανάκτηση 16-09-2014, από: <http://users.sch.gr/epdiaman/>.
34. Δράκος, Γ. (1999). *Ζητούμενα ζητήματα: Παιδαγωγική διαδικασία και δράση – Αγωγή – Ειδική αγωγή λόγου και ομιλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός – Περιβολάκι.
35. Κατή, Δ. (1990). Μορφολογική Γλωσσική Ανάπτυξη. Από: *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια* (Σελ. 3208-3209). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
36. Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί, Δ' Έκδοση*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
37. Λεξικό της κοινής Νεοελληνικής. Ανάκτηση 02-09-2014, από: <http://www.greek-language.gr/>.

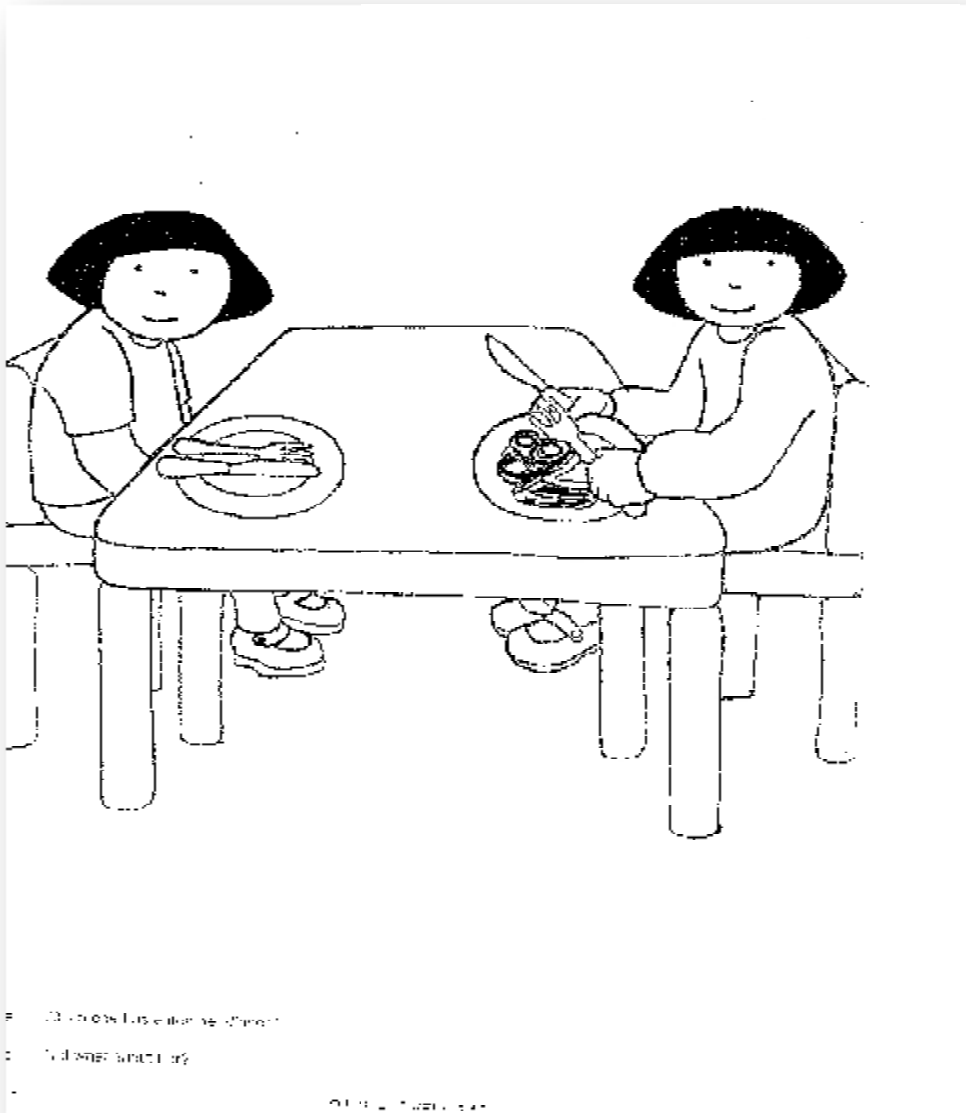
38. Μαρίνης, Θ. (2008). Ανάπτυξη της σύνταξης και της μορφολογίας σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη και σε παιδιά με διαταραχές του λόγου. Από: Νικολόπουλος, Δ., *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*: σελ. 277-313. Αθήνα: Εκδόσεις ΤΟΠΟΣ.
39. Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Β' Έκδοση*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
40. Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της γλώσσας, Δ' Έκδοση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
41. Τερζή, Α. (2014). *Σημειώσεις: 'Γλωσσική Ανάπτυξη – Κατάκτηση Γλώσσας'*. Ανάκτηση 10-08-2014, από: www.eclass.teipat.gr.

VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Επίπεδο 5-10 λέξεων – Υποδοκμασία 1

Συντακτική δομή: Ρηματικός χρόνος "Ενεστώτας"

- Ποιά έχει φάει το φαγητό της;
- Ενώ αυτή; α Ζητούμενη εκφορά: "Τρώει"



Επίπεδο 5-10 λέξεων – Υποδοκιμασία 1

Συντακτική δομή: Προσωπικές Αντωνυμίες “αυτός / αυτή”

α) Δείξε: “Αυτός κάθεται πάνω στον τοίχο”

-Ενώ εδώ; **à** Ζητούμενη εκφορά:
“Το κορίτσι κάθεται πάνω στον
τοίχο”

β) Δείξε: “Αυτή στέκεται όρθια”

-Και εδώ; **à** Ζητούμενη εκφορά:
“Το αγόρι στέκεται όρθιο”

